ROK II. GRUDZIEŃ 1925. Nr. 10.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Komitet Redakcyjny stanowią: Bilski Klemens, Gacki Władysław, Ochędalski Henryk, Opęchowski Jan, Petrykowski Romuald, Zaleski Aleksander.

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od 7-ej do 8 i pół wiecz. Redaktor przyjmuje we wtorki od 7 — 8 wiecz.

BR. LACHNOWSKI.

Marnotrawstwo sił.

W narodzie polskim tkwią niepospolite zdolności duchowe, jest dużo sprężystej energji. Przejawy tych zdolności i energji widzimy w rozmaitych dziedzinach życia. Nie brak nam ludzi wybitnych na polu nauki, literatury, techniki i t. p.... Bogactwo duchowe spotęgowane jeszcze zostało wiekową niewolą i związanym z nią uciskiem politycznym. Przyrodzone zdolności i energja nie miały wtedy naturalnego ujścia, przeto gromadziły się w duszy społeczeństwa, jakby w zamkniętym lochu, którego drzwi rozwarły się po wojnie europejskiej i zdobyciu niepodległego bytu państwowego. Teraz dopiero mogły być one wyładowane. We wszystkich dziedzinach naszego życia narodowego można zauważyć pewną gorączkowość i po-

śpiech. Robi to wrażenie parostatku, który za chwilę musi ruszyć w dalszą drogę i dlatego stara się jak najprędzej pozbyć swego ładunku, wyrzucając go bezładnie na brzeg. Prawda, że pewien pośpiech w naszem życiu narodowem jest konieczny, gdyż musimy odrobić straty, spowodowane stuletnią niewolą i dopędzić w rozwoju duchowym i gospodarczym te narody, które dzisiaj przodują Europie, jednak musi to być pośpiech przemyślany, planowy, a nie, jak to dzisiaj bywa, noszący cechy dorywczych i bezładnych poczynań. Ile dziedzin naszego życia dotyka boleśnie to marnotrawstwo energji i zdolności duchowych, nie potrzeba o tem mówić i czujemy to na swojej własnej skórze.

W głowach naszych domorosłych reformatorów rodzą się codziennie setki, tysiące projektów, które są często gwałtem wcielane w życie i zaszczepiane na czułym organiźmie, jakim jest każde społeczeństwo. Nie bierze się pod uwagę, że naród, społeczeństwo, w swem codziennem życiu jest w wysokim stopniu konserwatywne i wszelkie nowości, zwłaszcza bezplanowe i nie dostosowane do jego potrzeb, przyjmuje niechętnie, a gwałtem zaszczepiane musi ze swego organizmu żywiołowo odrzucić.

Pół biedy, jeżeli projektomanja i eksperymentowanie dotyczą wyłącznie podrzędniejszych dziedzin życia narodowego, gorzej jest, gdy wciska się ono w ważne dziedziny życia duchowego.

Tutaj „eksperymentowanie" może wyrządzić kompletne spustoszenie i doprowadzić do długiej choroby i zwątpienia we własne siły.

Wszyscy godzą się na to, że mamy w kraju zbyt dużą ilość analfabetów, że poziom umysłowy naszego społeczeństwa jest niski i trzeba go podnieść, lecz nie wszyscy zmierzają do usunięcia tych wad zapomocą właściwych środków. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Sejmie nauczycielskim, odbytym w Warszawie w 1919 roku wysunął w dziedzinie ustroju szkolnictwa w Polsce głęboko, przemyślane postulaty, które istotnie zmierzały do podźwignięcia całego narodu z analfabetyzmu, jaki wytworzyła niewola. Siedmioklasowa szkoła powszechna o odpowiednim poziomie naukowym, ma naprawić szkody, wyrządzone przez zaborców, zaś obowiązek szkolny gwarantuje dokładną realizację programu tejże szkoły.

Śmiało i głęboko pomyślany projekt, który wśród szerokich warstw naszego społeczeństwa pozyskał jak najżyczliwsze przyjęcie, nie jest do tej pory realizowany tak, jak tego wymaga samo życie; przeciwnie wśród niektórych „eksperymentatorów" wywołał chęć stworzenia czegoś nowego w tej dzie-

dzinie. Chęci tej nie oparł się i p. Stanisław Grabski, minister oświaty, który wysunął ze swej strony nowy projekt ustroju szkolnictwa, z liceum niższem i wyższem na czele, jednak bez obowiązującej siedmioklasowej szkoły powszechnej. Gdy poważnie rozpatrzymy projekt p. ministra St. Grabskiego i spojrzymy na graficzne jego przedstawienie (patrz Nr. 9 „Szkoły i Nauczyciela") otrzymujemy wrażenie, że jest to hipodrom, na którym będą się odbywać konkursy hipiczne z przeszkodami. Brak w nim nietylko jednolitości, ale i tego najważniejszego czynnika, jakim jest pewne obowiązujące minimum wykształcenia młodzieży, należycie przygotowanej do dalszego życia obywatelskiego. Organizacja nasza zdawała sobie sprawę, że wysoko zorganizowana szkoła powszechna wymaga dobrze przygotowanych nauczycieli, a ponieważ braki w tym kierunku były olbrzymie, przeto sama zapoczątkowała w zaraniu swego istnienia akcję samokształcenia nauczycieli. Na terenie Ognisk, tych najniższych komórek Związku, odbywają się konferencje pedagogiczne, mające na celu pogłębianie metod wychowania i nauczania. Nauczycielstwo, świadome swych zadań i odpowiedzialności, gorąco garnie się do tej pracy, i już dzisiaj widoczne są ślady tego wysiłku w życiu szkoły.

Znajomość pedagogiki, dydaktyki i motodyki wśród szerokich rzesz nauczycielstwa znacznie wzrosła, jak również podniósł się poziom ogólnego wykształcenia.

Jak ustosunkowały się do tej akcji władze szkolne, a w pierwszym rzędzie Inspektorowie Szkolni, postaramy się to wkrótce wyjaśnić.

Zdrowy rozum wskazuje, że akcja samokształcenia powinna znaleźć jak największe poparcie ze strony Inspektorów Szkolnych i być przez nich podsycana, jeżeli zachodzi tego potrzeba. Umiejętne postępowanie władz szkolnych przyniosłoby olbrzymie korzyści, lecz niestety i tutaj duch „nowatorstwa" wyraźnie się zaznaczył. Konferencje pedagogiczne odbywały się zazwyczaj pod przewodnictwem prezesa Ogniska, darzonego zaufaniem nauczycielstwa jednej, czy kilku gmin. Jest rzeczą zrozumiałą, że wśród ludzi dorosłych, piastujących odpowiedzialne stanowiska, panuje pewien wstyd w ujawnianiu swych braków wykształcenia, zwłaszcza wobec ludzi im nieznanych. Z doświadczenia wiemy, że na wszelkiego rodzaju konferencjach urzędowych panuje rozbrajająca cisza, którą od czasu do czasu mąci jakaś śmielsza opinja. Ogół milczy i nieraz trudno wydobyć pytanie, a jeszcze trudniej usłyszeć jakiś sąd, czy krytyczną uwagę. Inaczej się sprawa przedstawia na konferencjach ogniskowych. Żywa wymiana myśli, krytyczne uwagi i spostrzeżenia, poparte najczęściej przykładami z życia szkoły, dają obfity materjał do wniosków, zmierzających do ulepszenia metod pracy. Zdawałoby się, że zbożna praca

Ognisk nauczycielskich, jeżeli nie poparcia, to przynajmniej spokoju winna się spodziewać od Inspektorów Szkolnych. Gdzież tam, jak już wyżej wskazywałem duch niby „nowatorstwa" nie pozwolił spokojnie i objektywnie patrzeć na to naszym Inspektorom i postanowili sprawę samokształcenia zreformować, gdyż nie chcieli zostać w tyle za Ministerstwem Oświecenia.

Przedewszystkiem solą w oku p. p. Inspektorów Szkolnych było to, że na konferencjach ogniskowych przewodniczył prezes Ogniska, aby to znieść **wyznaczyli z pośród nauczycielstwa urzędowych przewodników konferencji i nadali konferencjom charakter oficjalny.** Wybór przewodniczących w większości wypadków był niefortunny, **gdyż wyznaczano ludzi, nie cieszących się całkowitem zaufaniem nauczycielstwa.**

I otóż te głęboko nieprzemyślane reformy podcięły pracę, która już wydawała obfite owoce. Nie na tem koniec. Nienasycony duch „reformatorski" idzie dalej. Niektórzy Inspektorowie szkolni szykują nowe projekty, które w ich mniemaniu posuną sprawę szkoły na niedosiężne wyżyny!

Tymczasem projekty te tyczą się wyłącznie m. Łodzi, czy ogarną również prowincję, nie wiadomo.

Zastępca Inspektora szkolnego m. Łodzi powołuje do życia nową instytucję - wizytatorów szkolnych z pośród kierowników szkół. Do bowiązków wizytatora należy wizytowanie poszczególnych szkół i komunikowanie swych uwag Inspektorowi. Nie wiemy, na jakiej podstawie prawnej zostali powołani ci wizytatorowie i jak na to patrzy kuratorjum szkolne, jednak musimy stwierdzić, że podobna „instytucja" może wyrządzić nieobliczalne szkody szkolnictwu, gdyż oprócz służalstwa i zdenerwowania śród szeregów nauczycielskich — nic dobrego nie przyniesie.

Moglibyśmy dalej czerpać z życia niezliczoną ilość przykładów, poczętych z ducha naszych „wielkich" reformatorów, lecz uważamy to za zbyteczne, przytoczone aż nadto dobitnie świadczą o wielkiem marnowaniu energji, która powinna znaleźć właściwsze zastosowanie.

Podobno p. minister St. Grabski wycofał z Rady Ministrów swój mało przemyślany i nierealny projekt o ustroju szkolnictwa, przypuszczać należy przeto, że i nasi lokalni „reformatorzy", bez obawy pozostania w tyle, zlikwidują swe niefortunne poczynania.



WŁADYSŁAW GACKI.

O ustrój naszego szkolnictwa.

I.

P. profesor doktór Bogdan Nawroczyński na łamach „Spraw Towarzystwa" (organ T. N. S. W. Nr. 35) wystąpił przeciwko „Postulatom w sprawie ustoju szkolnictwa" p. Wł. Radwana.

Zgłoszeniem bowiem sprzeciwu, nie krytyką jest artykuł p. B. Nawroczyńskiego, a to z powodów następujących.

Cały projekt p. Wł. Radwana zakwalifikowany tu został jako „w tej chwili nieaktualny", bez poparcia, bez wszelkiego uzasadnienia, ma więc cechę twierdzenia gołosłownego.

Ustosunkowanie szkoły powszechnej do średniej, projektowane przez p. Wł. Radwana, zostało scharakteryzowane w sposób powierzchowny, jakoby bagatelizujący sam pomysł, umotywowany tylko tą rozciągłą okolicznością, że „w inne szczegóły wchodzić tu nie mogę" (str. 540). Oświadczenie, że i „tych (szczegółów) wystarczy", jest całkiem subjektywnem twierdzeniem.

Wartość projektu p. Wł. Radwana tkwi nie w trafności rozwiązania tego lub innego zagadnienia, lecz w całokształtcie planu; jako taki domaga się gruntownej, rzeczowej krytyki, obejmującej całość.

P. B. Nawroczyński, zatrzymując się nad projektem ustosunkowania szkoły powszechnej do średniej, ostrzega, jak wiele może on nasunąć poważnych wątpliwości. Sprowadzają się one do 4-ch punktów i są nienowe; stały się komunałami. Wypowiedział je p. B. Nawroczyński w swem dziele „Uczeń i klasa", w referacie o ustosunkowaniu różnych typów szkół, wygłoszonym na Kongresie Międzynarodowym naucz. szk. śr. w Warszawie, w sierpniu 1924, ustalając tezy, które nie miały tamże zbyt wielkiego powodzenia.

P. Wł. Radwan w swych „Postulatach" stara się te właśnie poważne wątpliwości usunąć, płonne obawy rozwiać; czyni to na str. 42—44 i 92—94. Nie jest do pomyślenia, aby najświetniejsza nawet argumentacja dla wszystkich była jednakowo przekonywująca i są ludzie, i to nietylko śród prostaczków, do których nie mają żadnego dostępu argumenty, pochodzące od zwolenników „prądów" przeciwnych. Atoli rzeczowa krytyka domaga się obalenia argumentów, służących podstawą dla całej konstrukcji myślowej. P. B. Nawroczyński pomija milczeniem całą argumentację, jak przemilcza zresztą ostrą krytykę (str. 104—113) systemu, opartego na selekcji, którego sam jest autorem.

P. B. Nawroczyński nie wychodzi poza stwierdzenie wątpliwości i obaw: jest to typowo inteligenckie stanowisko. Ujaw-

nia się ono jeszcze jaskrawiej w gotowości do wyrażania zgody na komunały, jak n. p. „podniesienie poziomu kulturalnego szerokich mas ludowych", „istnienie w naszym ludzie olbrzymich sił duchowych". Sprzeciw następuje dopiero wtedy, gdy chodzi o praktyczne wnioski, i sposób ich realizowania.

Obok niezdolności, czy niechęci do rzeczowej krytyki ujawnia p. B. Nawroczyński przyzwyczajenie do mentorstwa, przez co z konieczności sprowadza polemikę na tory niewłaściwe. W zapędy mentorskie obfituje również książka: „Uczeń i klasa". Nasuwa się tu przypuszczenie, czy nałóg mentorstwa nie jest jednym z przejawów rutyny zawodowej.

A więc zarzuty. Autor „Postulatów" „nazbyt daje się ponosić swoim uczuciom" (str. 541). A więc obrona — z uczuciem, pasją, namiętnością umiłowanej idei, której się życie poświęca, — nie licuje z powagą? A według jakich to kanonów, którego fakultetu? Gdyby nawet tak było, to należałoby pouczyć autora przykładem rzeczowej krytyki. Mentorstwo jest nudne i jałowe nawet w stosunku do dzieci.

Autor („Postulatów") rzekomo „nazbyt ulega popularnym w tej chwili prądom". Jakimże to prądom? Należało je wymienić, by zarzut stał się całkiem wyraźnv, bez domyślników, zgoła niedopuszczalnych w poważnej krytyce. Pole dyskusji o sprawę gardłową dla całego narodu" — to nie salon.

Zarzut, że autor „za mało jest krytyczny względem swoich tez", jest gołosłowny. Autor „Postulatów" jest skrupulatniejszy w udowodnieniu swych prawd. niż p. B. Nawroczyński „w metodzie" swej krytyki.

Koniecznem tu jest zasadnicze sprostowanie. Autor „Postulatów" nie twierdzi, jakoby „jedność kulturalna" miała stać się jedyną myślą przewodnią organizacji całego szkolnictwa; nie łudzi, aby sama przez się mogła wystarczyć; jedność kulturalna nie jest tu rozumiana jako zasada niwelacji. Wszak nie chodzi tu o system meljoracji rolnych. Autor „Postulatów", jako przyrodnik, tem lepiej to rozumie, że tak pojmowana jedność kulturalna życiowo, biologicznie nie jest osiągalną; jako postulat byłaby absurdem.

Projekt p. Wł. Radwana nie znosi tego „szczytu, składającego się z kierowniczych i twórczych umysłów i charakterów", nie kładzie tam różnym grupom społecznym w dążeniu ich do doskonalenia się.

Przeciwnie, chodzi tu o zniesienie inteligencji kastowej, jako przeżytku szlacheckiego ustroju; chodzi o pomyślenie i wykonanie takiego ustroju, w którym żaden typ szkoły i na żadnym stopniu nauczania nie był ślepą ulicą. Chodzi o takie rozszerzenie i unormowanie podstawy rekrutacyjnej, aby drogą selekcji naturalnej, życiowej, nie zaś drogą przymusu wydobyć z gleby rodzącej wszystko, co ma najlepszego: wychować inteligen-

cję, zasługującą na to najszczytniejsze miano istotnemi wartościami.

Nie podobał się również p. B. Nawroczyńskiemu całkowicie ujemny stosunek autora „Postulatów" do inteligencji, dotkniętej według p. Wł. Radwana niedowładem psychicznym: z tego defektu wynikają właściwie jej braki i niedomagania, widoczne szczególnie śród inteligencji, uprawiającej t. zw. zawody wolne, stanowiącej więc rdzeń inteligencji. Ten niedowład psychiczny, rezonerski i chełpliwy, osłaniający snobizm, pospolite sobkostwo i karjerowiczowstwo błyskotliwym frazesem pseudo, neo, quasi — romantyzmów, lub mdłym, do niczego nie zobowiązującym sentymentem, znalazł dobitny swój wyraz w twórczości St. Wyspiańskiego i St. Żeromskiego, co nie może być niewiadomem dla p. B. Nawroczyńskiego, sądząc bowiem z jego prac ogłoszonych, literatura piękna nie jest mu obca.

Jest więc niesłusznem pomawianie p. Wł. Radwana tylko o jakąś tam antypatję do inteligencji.

Zresztą jest przesadą, nie licującą z wysokiemi zasadami „spokoju, równowagi i umiarkowania powiedzenie, jakoby autor „Postulatów" odsądził całą inteligencję od czci i wiary" (strona 543).

Z twierdzenia, iż inteligencja, dotknięta jest niedowładem psychicznym, bynajmniej nie wynika, że lud musi być jej antytezą.

Jest to rozumowanie uproszczone, ale fałszywe. Przypuszczając nawet, że inteligencja posiada same wady i braki, nie możemy stąd wnioskować, że lud musi mieć same zalety, a przez to samo, że wolny jest od wad właściwych inteligencji. Stosunek do ludu nie jest tu wyrazem „jakiegoś mistycznego kultu pracy fizycznej, jakiejś mglistej wiary w to, że ona wszędzie i zawsze wywiera uszlachetniający wpływ na umysły i charaktery" (str. 543). W wywodach p. Wł. Radwana widocznem jest tylko przeświadczenie, iż praca fizyczna jest natualnym warunkiemdo powstawania w psychice świadomego i czynnego stosunku do sił, tworzących historję. P. Bogdan Nawroczyński łaskawie udziela sankcji procesowi emancypacji mas ludowych, nie chce jednak — jak to rzekomo czyni autor „Postulatów" — „aby się u nas kto żyw zgóry już pokornie poddał temu wszystkiemu, co ten proces z sobą niesie, choćby niósł skłębione z sobą zło i dobro". Dopatruje się w tem p. Nawroczyński fatalizmu!

Jest to wręcz fałszywa interpretacja, dowodząca nieumiejętności posługiwania się kategorjami historycznego myślenia.

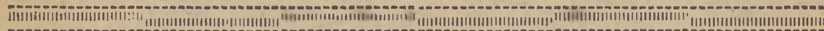
Po przez wszystkie wywody Radwana brzebija się świadoma i czynna postawa wobec rzeczywistości, nie mająca nic wspólnego z jakimkolwiek fatalizmem i cały jego projekt nacechowany tą, nie inną postawą: śród społecznych czynników wy-

chowawczych, kształtujących teraźniejszość, pośrednio i przyszłość, szkolnictwo winno stanowić najbardziej świadomy, celowy i energiczny system wysiłków. Czy świadczy o fataliźmie tego rodzaju n. p. powiedzenie: „Tylko jedność kulturalna może zapewnić narodowi twórczy przebieg walk społecznych, najbardziej celowe i najbardziej ekonomiczne, połączone z najmniejszą stratą energji przezwyciężania konfliktów społecznych". („Postulaty" str. 8).

Stwierdzając w książce p. Wł. Radwana, jaskrawą przesadę, brak spokoju i umiarkowania, p. B. Nawroczyński ubolewa nad „stępiającą dobry smak stylu demagogję współczesną" i jeszcze nad tem, że „ma się tu do czynienia z książką, opublikowaną przez wysokiego urzędnika Ministerstwa Oświaty".

Czy chodzi tu o to, że człowiek, mający przekonania odmienne, niezależne od normy obowiązującej urzędnika, nie powinien być temsamem urzędnikiem Ministerstwa?

Czy zapełnainie całych rozdziałów książki utartemi komunałami. wyważanie drzwi otwartych, odkrywanie co trzecią stronicę Ameryki, dokuczliwe lub nudne mentorstwo — istotnie są świadectwem spokoju, równowagi i umiarkowania? Czy zapewniają dyplom magistra elegantiarum w dziedzinie stylu?



M. ORŁOW.

W sprawie kształcenia osobowości dziecka.

(Ciąg dalszy)

Jak często słyszymy, że dla wychowania dziecka konieczna jest miłość, że jest ona najpotężniejszym czynnikiem wychowawczym. Jezus Chrystus, najpiękniejszy wzór nauczyciela, wychowywał zapomocą miłości. Przyroda włożyła w duszę matki-wychowawczyni przedewszystkiem miłość do dziecka. Niestety, często te utarte zdania o miłości do dziecka są tylko pięknym bez żadnej treści frazesem, bo cóż się robi, aby tę miłość we wychowawcach wzbudzić. Program seminarjum państwowego wymaga tylko, aby seminarzysta poznał dziecko, badał jego inteligencję. Lecz czy wyrozumieć i kochać jest jedno i to samo? Jeżeli chodzi np. o język i literaturę ojczystą program rozróżnia te pojęcia — rozumieć i kochać; daje wskazówki metodyczne nauczycielowi, jak winien postępować, aby uczeń tę literaturę zrozumiał, a jak winien uczynić, aby ją pokochał. Dlaczegoż milczy program o tem, jak należy postępować, aby wzbudzić w seminarzystach miłość do dziecka?

W starej szkole dziecko było przedmiotem tresury, może „mistrz od kija" był tam odpowiednim „wychowawcą", Jeżeli obecnie chodzi nam o rozwój zdolności duszy dziecka, to uczu-

cie miłości do dziecka staje się wielkim czynnikiem wychowawczym.

Jak to uczucie sympatji do dziecka rozwinąć i wzmocnić?

Psychologja nas poucza, że uczucia sympatyczne rodzą się w duszy naszej pod wpływem obserwacji. Na twarzy bliźniego, w postaci jego ciała widzimv wyraz bólu, współczujemy z nim. Jest więc zadaniem nauczyciela badać objawy cielesne różnorodnych stanów psychicznych dziecka, jak ból, radość, zmęczenie i t. d. Obserwowałem razu pewnego gromadkę dzieci, składającą egzamin konkursowy do pierwszej klasy. Egzamin ciągnął się długo, dzieci godzinami musiały oczekiwać swej kolejki. Obserwowałem wyraz twarzy, postawę i ruchy ciała tych nieszczęsnych dzieci, które po raz pierwszy w życiu zetknęły się bezpośrednio z instytucją państwową. Myślałem wtedy, że wiele przysłużyłby się sprawie wychowania utalentowany malarz, który zechciałby namalować obraz na temat „Egzamin konkursowy". Komisja artystyczno-kulturalna, istniejąca przy naszym związku, spełniłaby piękny czyn, wydając książkę pod tytułem „Dziecko w obrazach". Poszczególne obrazy malarzy polskich i obcych należałoby zinterpretować psychologicznie. Stąd widzimy, że pedologja winna znajdować się w stosunku korelacji do nauki rysunku. Lecz istnieje jeszcze inna droga pogłębienia uczuć sympatycznych. Współczujemy z bliźnim wtedy, kiedy uczucia, które napełniają duszę jego, sami przeżywaliśmy. Niestety, dziecko jest tak odmienne w porównaniu z ludźmi dorosłymi, że to, co przeżywa dziecko, jest często nam najzupełniej obce. Wspomnienia przeżyć z lat dziecinnych zacierają się w wieku dojrzałym. Wspomnienia wielkich ludzi z lat dziecinnych dopomogłyby seminarzystom wiele do ożywienia, do przypomnienia sobie własnych przeżyć, wzbogaciłyby ich zasób wiadomości w tym kierunku. Z tego punktu widzenia pedologja znajduje się w stosunku korelacji do historji i literatury.

Wielcy powieściopisarze i poeci wzbudzają w duszy czytelnika uczucie sympatji do opisywanych przez nich bohaterów. Wykorzystać więc literaturę piękną w celu budzenia uczucia miłości do dziecka jest sprawą doniosłej wagi. Sprawę tę omawiam w następnym rozdziale.

III.

Zrozumieć i pokochać dziecko! Czyż nie jest to najważniejszy cel, do osiągnięcia którego winny dążyć wszelkie seminarja nauczycielskie, kursy i instytuty pedagogiczne? Indywidualna dusza ludzka jest jedyną treścią literatury pięknej. Daje nam ona możność przeniknięcia tajników tej duszy, wzbudza sympatję i szacunek do człowieka. Tak właśnie ujmuje tę sprawę program gimnazjum wyższego. Celem formalnym języka polskiego jest według programu wdrożyć (młodzież) do

możliwie pełnego i konkretnego ujmowania... świata wewnętrznego człowieka... W trzech ostatnich klasach wypadnie zwracać coraz baczniejszą uwagę na świat wewnętrzny człowieka, na ukryte nieraz dla oka poruszenia jego umysłu i serca... chodzi tu o intuicyjne wczuwanie się w dusze ludzi i wyrażenie osiągniętych tą drogą wyników zapomocą wyrazów języka potocznego, nie zaś w terminologji psychologicznej.

Trzeba tylko, aby orjentujący się w psychologji polonista świadomie dążył do ćwiczenia uczniów w samoobserwacji, we wnioskowaniu z zewnętrznych objawów o przeżyciach psychicznych innych ludzi..!! Niestety, program gimnazjum państwowego jak również i program seminarjum nauczycielskiego, dając wskazówki metodyczne, dotyczące sposobu badań utworów literackich, jak i sposobów nauczania, ma na względzie jedynie utwory literackie, w których bohaterami występują ludzie dorośli. Psychika dziecka jest tak odmienna od psychiki ludzi dorosłych, że metodą samoobserwacji, a więc wyłącznie analogji nie zainterpretujemy utworu literackiego, którego treścią są przeżycia psychiczne dziecka. Pozostawmy dzieci samym sobie, mówi Sikorski, znawca duszy dziecięcej, gdyż ich nie rozumiemy. Ponieważ krytyka literacka również milczeniem pomija tę sprawę, widząc się tutaj zmuszonym choćby w najogólniejszych zarysach wskazać te przesłanki, z punktu widzenia których należałoby tę sprawę metodycznie potraktować.

Często powieściopisarze przedstawiają nam różnorodne typy ludzkie nie takiemi, jakiemi one są w rzeczywistości, lecz typy idealne. Jest to wskazane, jeżeli chodzi o ludzi dorosłych. Wskazane jest również ze względu na popęd do naśladownictwa dziecka, o ile chodzi o lekturę, przeznaczoną do użytku dzieci. Lecz jeżeli chodzi o to, aby nauczyciel zapoznał się ze światem przeżyć psychicznych dziecka, rozumowo i intuicyjnie wczuł się w tę duszę, to wszelka idealizacja dziecka, którą tak często spotykamy w utworach literackich, będzie tylko szkodliwa. Nauczyciel, który zapoznałby się z literatury z „idealnem dzieckiem", nie zrozumiałby dziecka żywego, może nawet poczułby pewną niechęć do swych zamorusanych wychowanków.

Zresztą świat przeżyć dziecięcych jest tak piękny i mądry, że wszelka idealizacja jest tylko wypaczeniem tego piękna i prawdy. Tylko utwory literackie, przejęte najgłębszym realizmem, tylko te, które w ucieleśnionej formie przedstawiają rzeczywistą prawdę duszy dziecka, nadają się do naszych celów.

Krytyka literacka rozpatruje zwykle utwory literatury pięknej z punktu widzenia estetyki, etyki, psychologji i historji. Naszem zadaniem byłoby ująć te utwory z punktu widzenia pedologji, pedagogiki i metodyki.

Krytyk literacki, badając tę lub inną postać, zastanawia się przeważnie nam tem, co w danej postaci jest wybitnie indywidualnego, co ją odróżnia od innych postaci. Takie ujęcie sprawy jest dla nas nauczycieli niedostateczne. Dla nauczycieli są ciekawe nie tylko indywidualne cechy dziecka, a więc nie tylko te, któremi różni się ono od innych dzieci, lecz również i te, które są wspólne wszystkim dzieciom. Kiedy nauczyciel ma do czynienia z klasą, kiedy chce się zorjentować, czy klasa jego wykład rozumie, czy jest zainteresowana, czy nie nastąpiło chwilowe zmęczenie i t. d., wtedy mają dla niego znaczenie właśnie te cechy, które są wspólne w tym lub innym stopniu każdemu dziecku wogóle. Kiedy zaś nauczyciel staje przed jakiemś wykroczeniem dziecka, jakiemś uzdolnieniem, lub brakiem tegoż, kiedy jednem słowem ma do czynienia nie z klasą, jako całością, lecz z poszczególnem dzieckiem i chce je zrozumieć, wtedy występują cechy indywidualne. Analiza więc psychologiczna naszych utworów literackich winna być szczegółowa i wszechstronna.

Wyżej wskazywałem, że według programu punktem wyjścia analizy psychologicznej utworów literackich jest samoobserwacja. Metoda samoobserwacji doprowadziłaby nas w danym wypadku do nieprawidłowych wniosków. Jest to zasadniczy błąd ludzi dorosłych, że przeżycia psychiczne dzieci ujmują z punktu widzenia przeżyć własnych. Punktem wyjścia badania utworów literackich, których bohaterami są dzieci, winny więc być przesłanki rzeczowe, zaczerpnięte z psychologji dziecka, wspomnienia z lat dziecinnych wielkich ludzi oraz obserwacje dzieci ze szkoły ćwiczeń. Nie znaczy to jednakowoż, że utwór literacki ma służyć tylko, jako ilustracja tego, z czem się zapoznał seminarzysta, ucząc się pedologji, gdyż chodzi nam nie tylko o stosunek nauczyciela do dziecka rozumowy, lecz i uczuciowy. Chodzi nam o to, oby seminarzysta, jak wyraża się program gimnazjum wyższego: „przeżył utwór całą duszą, wchłonął go duchowo, t. j. nietylko go należycie zrozumiał ale i odczuł i niejako na swoją własność wewnętrzną przemienił... (aby) nauczył się wczuwać w cudze stany psychiczne..."

Dlatego też, dodaje program, nauczyciel pamiętać winien „że komentowanie tego, co komentarza nie potrzebuje, nudzi i nuży". Stąd widzimy, że początkowo utwory z zakresu duchowego świata dziecka, należy komentować szczegółowo, kiedy zaś seminarzysta nauczy się interpretować takie utwory, przeznaczać pewne rzeczy do lektury domowej, aby przyszły nauczyciel świat przeżyć dziecka „odczuł i niejako na swoją własność przemienił".

Jak już wskazałem wyżej, badać czy to żywe dziecko, czy dziecko, przedstawione w utworze literackim, możemy wtedy,

kiedy posiadamy pewne przesłanki rzeczowe. Oczywista, przesłanek tych jest wiele. Chciałbym jednakowoż wskazać jedną ogólną, z punktu widzenia której daje się zrozumieć wiele różnorodnych przejawów psychiki dziecka. Mam wrażenie, że przesłankę tę w jej zasadniczych zarysach prawidłowo ujęła P. Lombroso. Według niej instynkt samozachowawczy czyli samoobronny rządzi psychiką dziecka. Różnorodne przejawy duszy dziecka są już tylko wyrazem tego zasadniczego prawa.

Jeżeli przyjmujemy te przesłankę psychologiczną, która sprowadza różnorodne przejawy psychiki dziecka do instynktu samozachowawczego, to konsekwentnie musimy przyjąć i inną, którą możnaby nazwać historyczną. Instynkt samozachowawczy kształtował się w przeciągu tysięcy lat, szeregi pokoleń dziedziczyły różnorodne przejawy tego instynktu, urabiając w organizmach ludzkich odpowiednie tendencje biologiczne. Lecz należy pamiętać, że kształtował się ten instynkt w warunkach kultury pierwotnej, w walce śród dzikich zwierząt, w pracy na roli.

Jakiż jest stąd wniosek, jeżeli chodzi o zrozumienie tej lub innej czynności dziecka, jego uczucia, lub przeżytej myśli?

Wniosek jest ten, że należy te przeżycia psychiczne dziecka ujmować pod kątem widzenia warunków życia ludzi pierwotnych. Ewolucja życia społecznego rozwija się szybciej, niż zmienia się istota duszy ludzkiej, która dopiero znacznie później przystosowuje się do ustroju społecznego. Zadaniem właśnie szkoły jest dostosowanie psychiki ludzkiej do zmieniających się warunków społecznych. Jak zwierzęta, tak i ludzie pierwotni nie znają szkoły w naszem tego słowa znaczeniu. Dostosowanie się do warunków życia odbywa się tam pod wpływem instynktów i popędów. Młody kotek łapie pazurkami każdą poruszającą się rzecz. Dziecko, mające popęd do naśladownictwa i ruchu, przygotowuje się również do walki o byt. Człowiek pierwotny, słabszy fizycznie od zwierząt, z któremi walczył, lub które hodował, musiał najpierw gdzieś w ukryciu dobrze obserwować, odnaleźć słabe miejsce swego przeciwnika, aby w odpowiedniej chwili uderzyć nań i zwyciężyć. Tylko ci, którzy tę zdolność obserwacji posiadali, tylko ci, którzy opanowali swoje mięśnie zapomocą woli, wytrwali w tej ciężkiej walce, pozostawiając w spadku swym dzieciom te cechy duszy. Posiada więc szkołę człowiek pierwotny, tylko szkoła ta znajduje się w jego duszy, kierownikiem tej szkoły, że tak się wyrażę obrazowo jest instynkt samozachowawczy, nauczycielami poszczególnych przedmiotów — popędy. Jest to więc szkoła, którą nazwałbym szkołą pierwotną. Trudno jest powiedzieć, jak długo istniała wyłącznie tylko ta szkoła, prawdopodobnie tysiące lat. Dopiero z chwilą, kiedy organizuje się państwo, kiedy rozkłada się ustrój

rodowy i zmieniają się warunki gospodarcze i społeczne, wówczas, aby dostosować psychikę ludzką do tych nowych warunków, tworzy się szkołę sztucznie, wysiłkiem mniej lub więcej świadomej myśli ludzkiej. Taką np. szkołę stworzyła poraz pierwszy w Europie szlachta w Sparcie starożytnej. Spartjatowie, będąc w mniejszości, aby panować nad helotami i podbitemi ludami, musieli posiadać sprawność ciała, poczucie solidarności, karność, męstwo, wytrwałość, a więc siłę woli w większym stopniu, niż ich poddani, którzy przeszli tylko przez szkołę pierwotną. Szkoła, stworzona przez Spartjatów i wyłącznie dla Spartjatów, dostosowując psychikę warstwy panującej do warunków życia, stała się środkiem, narzędziem ich władzy i panowania. Szkoła ta jednakowoż nie stała w sprzeczności ze szkołą pierwotną, nauczyciele ówcześni uzupełniali, rozwijali wciąż te cechy, które kształciła szkoła pierwotna, dlatego też dziecko do 7-miu lat pozostawiano rodzicom. Niestety nie możemy powiedzieć tego o naszej szkole, gdyż stoi ona z jej siedzącem nauczaniem pod wielu względami w sprzeczności z popędami dziecka. Czyż nie jest zadaniem nowej pedagogiki harmonijnie połączyć tę pierwotną, odwiecznie istniejącą w duszy dziecka szkołę ze szkołą stworzoną sztucznie przez ludzi? Tylko szkoła, która, dostosowując psychikę dziecka do warunków życia społeczeństwa, za punkt wyjścia bierze rzeczywistą treść psychiczną dziecka, może stać się szkołą radosną dla dziecka, tylko taka szkoła może urobić zdrową, wewnętrznie spojoną, silną jednostkę indywidualną.

Ale wróćmy do metod badania naszych utworów literackich. Jak już powiedziałem popędy dziecka zmuszają je do pracy w środowisku życia pierwotnego, więc analizując przeżycia psychiczne dziecka, należy właśnie te warunki mieć na względzie. W szkole uczymy dziecko czytać i pisać, lecz do tych czynności nie posiada ono jeszcze tendencyj biologicznych, gdyż jest możliwe, że żaden z jego przodków nie uczył się tego. Kiedy dzięki popędom dostosowuje się dziecko do pracy w dziedzinie myśliwstwa, rolnictwa, wojny, oczywiście nie zapomocą trujących gazów, lecz dzidy i oszczepu, to my dajemy mu liczydło lub uczymy historji. Szkoła pierwotna i szkoła obecna kłócą się z sobą. Aby więc zrozumieć dziecko należy patrzeć na nie pod kątem widzenia kultury ubiegłej.

W następnym rodziale postaram się dać analizę psychologiczną dwuletniego Jędrusia, którego opisała Z. Rogoszówna w nowelce: „Jaką sobie Jędruś tiutkę znalazł". Poddaję analizie tę właśnie nowelkę, ponieważ, zdaniem mojem, jest to obraz nawskroś realny. Jest to jedyna w tym rodzaju praca, którą znajdujemy w wypisach dla seminarjów nauczycielskich, A. J. Mikulskiego i M. Reitera, cz. I.

IV.

„Jaką sobie Jędruś „tiutkę znalazł" [1]), nowelka Z. Rogoszówny [1]) (próba analizy psychologicznej). Treść nowelki następująca: Jędruś nie ma dwu lat jeszcze. Jest synem chłopa imieniem Wojciech, matka jego nazywa się Jagna. Niczem się Jędruś tak dobrze nie bawił, jak „tiutkami", a „tiutką" było dla niego każde żywe, małe i ruszające się stworzenie. Niestety, matka i kwoka do „tiutek" go nie dopuszczały.

Razu pewnego, kiedy nikogo w domu nie było, a Burka otworzyła drzwi, Jędruś po raz pierwszy wyszedł sam na podwórko. W towarzystwie Burki dotarł do sadu i tutaj zauważył, że środkiem ścieżki coś sunie powolutku.

— Tiutka! — krzyknął radośnie. Była to... ropucha. Tę „tiutkę" Jędruś złapał i w koszulinie przyniósł do domu.

Kiedy wkrótce rodzice wrócili z pola, Jędruś cichutko siedział w kąciku, tuląc do siebie „tiutkę". Kiedy rzecz się wyjaśniła, odebrano mu tę „tiutkę". Ku wielkiej rozpaczy Jędrusia ojciec rzucił ropuchę do gnojówki.

„Jędruś ma oczka niebieskie, któremi *ciekawie* po świecie się rozgląda... zaznajomił się już z izbą. Właził pod łóżko, gdzie na garstce słomy, Burka dawała ssać „ciuciom" i pod piec, koszyka, ukrytego między piecem a nieckami, w których stara kwoka wygrzewała pod skrzydłami malutwie kaczątka".

Ta ciekawość Jędrusia, którą nazywamy popędem do obserwacji, łączy się w duszy jego z popędem do ruchu. Jędruś nie poprzestaje na wzrokowej obserwacji przedmiotów, lecz koniecznie musi podejść do zaobserwowanego przedmiotu i chwycić go. Sprawa staje się tem trudniejsza, że Jędrusiowi szczególnie podobają się przedmioty żywe, które przed nim uciekają. Jędruś więc, aby uczynić zadość swej wrodzonej ciekawości, musi nauczyć się sprawnie działać nóżkami i rączkami. W pracy nad zdobyciem sprawności wykazuje Jędruś wytrwałość i umiejętność orjentowania się w sytuacji życiowej.

Kiedy urodziła się Marysia, siostra Jędrusia, i mamusia przestała nim się niepodzielnie zajmować, zaczął Jędruś próbować „stawać na własnych nóżkach". Z początku, co się podniósł, bęc! i już znowu siedzi na ziemi. Aż któregoś dnia wpada na doskonały pomysł. Obiema rączkami złapał Burkę za szyję i uwieszony na niej, przebierał co sił nóżkami. Jeżeli Burki nie było przy nim, chwytał się nogi taty i uczepiony z całej siły, próbował maszerować razem z tatą, potem również pomocna okazała się spódnica mamy".

---

1) A. J. Mikulski i M. Reiter „Wypisy polskie dla sem. naucz." cz. I.

Ta podziwienia godna wytrwałość małego dziecka, aby zapomocą woli opanować mięśnie kończyn dolnych i górnych zostało uwieńczone pożądanym skutkiem. Jędruś złapał kaczątko i „bojąc się, żeby mu go kwoka nie odebrała z trudnością wygramolił się na pierzynę, leżącą na łóżku". Jędruś gotów jest na największy wysiłek, aby tylko poddać swe ciało pod władzę woli.

Kiedy razu pewnego nikogo nie było w domu, a drzwi były otwarte, wyszedł Jędruś do sieni, „oparł się mocniej jeszcze o próg, który mu sięgał prawie po brzuszek, przełożył najpierw jedną nóżkę, potem drugą i *czerwony, jak burak, z wysilenia* ze zdziwieniem zobaczył, że jest już na podwórzu".

Jędruś więc jest zdecydowanym praktykiem woluntarystą, o ile umiałby rozumować i wyrażać swe myśli słowem, to prawdopodobnie powiedziałby, że największą powagą w duszy ludzkiej jest wola. Nic więc dziwnego, że kiedy Jędruś zapomocą wysiłku woli opanowuje czy to swe ciało, czy panuje nad sytuacją, którą sam wytworzył, wtedy zawsze jest nadzwyczaj zadowolony i tę swoją radość wyraża śmiechem i klaskaniem w rączki. Kiedy Jędruś przeszedł przez próg i dotarł do gruszy, to „niedługo pozostał pod gruszą. Zaledwie odsapnął troszeczkę, już znowu zerwał się i biegł od drzewa do drzewa, *ze śmiechem* chwytał się rączkami pni chropawych, padał i podnosił się".

Ta wycieczka, którą nie kierował co prawda żaden nauczyciel szkolny, a do której bodźcem był jego instynkt samozachowawczy, powiodło mu się jak najlepiej, chłopczy zdobył „tiutkę", schował ją do koszuli i przyniósł do domu. Była to coprawda ropucha, ale z punktu widzenia Jędrusia ropucha jest „ciacia", jak „ciacia" jest i kaczątko.

Wojciech, ojciec Jędrusia, myśląc, że Jędruś dusi w koszulce kaczątko, rozchylił koszulkę dziecka, z której wyskoczyła ropucha.

„— Jezusie najsłodszy! — wrzasnęła kobieta (Jagna, matka Jędrusia), odskakując na środek izby, Wojtek, zabier (zabierz) ją! Zabier na łopatę i ciśnij do pola! Patrzeć na to szkaradztwo nie mogę! Jędruś, nie rusz, to be! krzyknęła tak gwałtownie, że Jędruś, który się wysunął, żeby „tiutkę" swoją odebrać, cofnął się i szeroko otwartemi oczakami patrzył na mamę, nie mogąc zrozumieć, co jej się nagle stało.

— Tiutka ciacia! — zapewniał rozkładając rączki.

— O jakież to głupie dziecko! — jęknęła matka, i ropucha dobra mu do zabawy. Wyniósł Wojciech łopatę z komory; co ropuchę weźmie na nią — ropucha hyc! i już jest na ziemi. Jagna darła się w niebogłosy... Burka szczekała niespokojnie, a Jędruś, któremu nadzwyczaj podobał się żółty brzuszek „tiutki", nakrapiany plamami, *śmiał się i klaskał w rączki*, uradowany, że jego „tiutka" takie wywołuje wrażenie".

Gdzie jest przyczyna tej nadzwyczajnej radości Jędrusia, dlaczego śmieje się i klaszcze w rączki?

Jędruś jest konsekwentny. Bo na czem polega działalność woli? Na panowaniu nad sobą, i co dalej idzie, co już jest skutkiem tego, na opanowaniu sytuacji. Kto panuje nad sobą — panuje nad otoczeniem, staje się przyczyną zjawiska. Jędruś wywołał ten popłoch w domu, stał się przyczyną zjawiska, jest to triumf jego woli, rezultat długich wysiłków, kiedy uczył się chodzić, kiedy zdobywał „tiutkę". Radość ta jest niczem nie zmąconą, bo Jędruś nie rozumie całokształtu sytuacji, widzi, że „jego tiutka" wywołuje takie wrażenie, lecz nie widzi, że tej „tiutce" grozi niebezpieczeństwo, że tę „tiutkę" mu odbierają. Uczucie obawy, które poprzednio wkradło się do jego duszy, kiedy ojciec „rozchylił koszulkę", a ropucha wyskoczyła na podłogę, znikło z jego świadomości, jak znikają wogóle wszelkie przejawy jego świadomej jaźni pod wpływem zjawisk zewnętrznych, a więc w danym wypadku pod wpływem popłochu. Przyczyny zjawienia się ojca z łopatą nie rozumiał, więc uczucie obawy nie zostało powtórnie wywołane.

Prąd świadomości Jędrusia przerywa się szybko, stanowiąc w poszczególnych momentach jednolitą i niezłomną całość. Uczucie obawy zamienia się na uczucie radości, — kiedy zaś następnie ojciec rzucił ropuchę do gnojówki, nastąpiła rozpacz.

— „Moja tiutka! — powtórzył Jędruś i rozpaczliwie uczepił się tatowego buta! Kiedy ojciec rzucił ropuchę do gnojówki, kiedy tak brutalnie złamano jego wolę, kiedy nie liczono się wcale z jego przekonaniem, że „tiutka" należy wyłącznie do niego, Jędruś „rozpłakał się żałośnie".

Kto jest tak nadzwyczajnie pracowity, kto ma szeroko otwarte oczy, któremi ustawicznie obserwuje, jak to czyni nasz Jędruś, ten wzbogaca jednocześnie swój umysł różnorodną treścią. Praca myślowa Jędrusia idzie w parze i harmonijnie się łączy z jego popędem do obserwacji i ruchu. Jędruś nie tylko postrzega przedmioty, lecz również skrzętnie przechowuje obrazy tych przedmiotów w swej pamięci, tworząc w taki sposób wyobrażenia konkretne. Trzeba jednakowoż zaznaczyć, że Jędruś całkowicie pochłonięty jest postrzeganiem przedmiotów, że w pracy tej bierze udział nie tylko jego wzrok, lecz również dotyk i mięśnie, wyobrażenia zaś zjawiają się w jego świadomości zwykle wtedy, kiedy bezpośrednio kojarzą się z postrzeganym przedmiotem. „Mama; wychodząc w pole z Marysią na rękach, jak zwykle posadziła Jędrusia na łóżku... Jędruś chciał iść za mamą, krzyczał i płakał..... Znudził się wkońcu i powrócił do wózka i Burki" i zapomniał o mamie. Po niejakim czasie Burka otworzyła drzwi, „Jędruś, ujrzawszy drzwi otwarte, przypomniał sobie mamę, czemprędzej rzucił wózek, którym się bawił, dźwignął się z ziemi i po chwili był już w sieni — Mama!

zawołał głośno, ale nikt mu nie odpowiedział". Kiedy mamy nie było w domu, drzwi zwykle były zamknięte, otwarte zaś drzwi wywołały w świadomości Jędrusia wyobrażenie mamy. Jędruś już oddawna chciał posiąść kaczątko, które nazywał „tiutką", lecz z jednej strony kwoka, z drugiej zaś mama stały na straży i do kaczątka nie dopuszczały go. Kiedy Jędruś wyszedł w pole i ujrzał ropuchę, to był uszczęśliwiony „że wreszcie znalazł „tiutkę", która przed nim nie ucieka i której mu nikt nie odbierze, ani kwoka, ani mama". Tutaj widzimy, że po raz drugi Jędruś przypomniał sobie mamę, jak również i kwokę, lecz jak i poprzednio wyobrażenie to zjawiło się w świadomości dziecka, skojarzywszy się z bezpośrednio postrzeganą „tiutką".

Jędruś jest jeszcze tak mały, że obcą mu jest ta radość, która powstaje u starszych dzieci na skutek gdy wyobraźni, kiedy bawią się, słuchają bajeczki, tworzą różnorodne obrazy fantastyczne. W główce Jędrusia zjawiają się wyobrażenia poprzednio postrzeżonych przedmiotów, lecz wyobrażenia te, nie łącząc się z innemi wyobrażeniami, prędko ustępują z ośrodka świadomości. Zresztą Jędruś tak jest pochłonięty światem, który go otacza, że nie ma czasu zbytnio oddawać się grze wyobrażeń. Trzeba jednakowoż zaznaczyć, że materjał wrażeniowy, który Jędrusia bardziej absorbuje, poddaje on ściślejszemu logicznemu opracowaniu, tworząc już poniekąd pojęcia, które z punktu widzenia zakresu podporządkowuje jedne drugim. Takiem pojęciem o szerszym zakresie jest w jego świadomości pojęcie „tiutka", pojęcie sui generis rodzajowe. Pojęcia zaś o mniejszym zakresie są to „tiutka-ciucia" i „tiutka-kicia , pojęcia, że tak nazwę, gatunkowe.

Jędruś niczem się tak dobrze nie bawił, jak „tiutkami", a „tiutką" było dla niego każde żywe, małe i ruszające się stworzenie.

Rozróżniał „tiutkę-kicię" o miękkiem czarnem futerku i „tiutkę-ciucię", dzieci Burka, z któremi przewracał się po podłodze". Kiedy razu pewnego zobaczył ropuchę, to był uszczęśliwiony, że nakoniec znalazł oddawna upragnioną „tiutkę".

— Tiutka! — krzyknął radośnie, wyciągając obie rączki.

Nazywając ropuchę „tiutką", był Jędruś zupełnie konsekwentny, gdyż ropucha posiada wszystkie cechy tiutki, jest to żywe, małe i ruszające się stworzenie.

Trudno jest rozumieć, a tem bardziej dochodzić do prawidłowych wniosków, kiedy się ma zaledwie kilka pojęć, kiedy nawet wyobrażenia konkretne tak prędko uciekają z głowy, jak to widzimy u Jędrusia. Jednakowoż Jędruś próbuje po swojemu rozumować, lecz przedsięwzięcie to narazie nie daje pożądanych rezultatów. Kiedy mama wyszła, „zamknąwszy drzwi za sobą, Jędruś pobiegł do drzwi i wszelkiemi sposoba-

mi próbował je otworzyć. Bił najpierw jedną piąstką, potem obiema, wsadził nawet paluszek w dziurkę od sęka — wszystko napróżno!" Jest to rozumowanie przez analogję. Jędruś zachował w pamięci następujący obraz wzrokowo-słuchowy, kiedy ktoś bił pięścią w drzwi, to drzwi się otwierały, jak również otwierały się, kiedy wkładano klucz do dziurki od zamka. Rozumując przez analogję, myśli, że, o ile uczyni to samo, to drzwi się otworzą. Niestety, drzwi nie zdołał otworzyć, ponieważ nie zachował w pamięci całkowitego obrazu, związanego z otwieraniem drzwi, jak również i dlatego, że nie ma jeszcze pojęcia o drzwiach, o zamku, nie rozumie wartości tych rzeczy.

Jakiż jest uczuciowy stosunek Jędrusia do postrzeganych przedmiotów? Zdaje się, że w swych stosunkach życiowych najwięcej związany jest Jędruś z mamą, na którą jednakowoż patrzy z punktu widzenia swych egoistycznych interesów. Mama jest na to, aby opiekowała się wyłącznie tylko nim. Jędruś jakoby wyczuwa, że jest zbyt słabą istotą, że bez opieki mamy rady sobie dać nie może, więc z godną podziwu wytrwałością walczy o tę opiekę mamy, rozumie też, że płaczy i krzyk dziecka jest to najlepszy środek, aby zmusić mamę do zajęcia się nim. Nadzwyczaj trafnie orjentuje się też Jędruś w stosunkach do niego matki i ojca.

„Od przyjścia na świat Marysi dużo zmian zaszło w życiu Jędrusia. Choć Jędruś nie ma dwu lat jeszcze i niebardzo rozumie, co i dlaczego się dzieje, przecież odrazu zauważył, że jego siostrzyczka zajęła w domu to miejsce, które dotychczas niepodzielnie do niego należało. Z początku Jędruś starał się krzykiem dochodzić praw swoich. Krzyczał, kiedy mama układała Marysię w jego kolebeczce, krzyczał, widząc, że mama bierze Marysię na ręce i idzie w pole zanieść tatusiowi jedzenie, a jemu każe siedzieć przy Burce w izbie". Kiedy jednakowoć mama wychodziła, to Jędruś przestawał płakać, ponieważ „oddawna już spostrzegł, że nikogo prócz Burki niema w izbie, to płakać się nie opłaci". Albo oto inny przykład, który wykazuje, jak dobrze orjentuje się Jędruś w dotyczących go bezpośrednio stosunkach. Kiedy Jędruś trzymał w koszulce ropuchę, a matka myśląc, że to kaczątko, kazała mężowi odebrać kaczątko, wtedy Jędruś:

— Nie! tiutka moja! — krzyknął płaczliwie.

— Ej, Jędruś oddaj tiutkę po dobremu, bo dostaniesz — zagroziła matka...

— No chodź, Jędruś, chodź, pokaż tiutkę tatusiowi — pokojowo przemawiał Wojciech.

Jędruś spojrzał na matkę, potem na ojca i widocznie do tatusia poczuł więcej zaufania, bo mocno w koszulinie przytrzymując swoją zdobycz, okrążył Jagnę zdaleka i podszedł do Wojciecha.

— Tiutka moja — rzekł, niespokojnemi oczkami patrząc na tatusia.

Zupełnie trafnie obliczył tutaj Jędruś, że z ojcem tę sprawę prędzej załatwi, niż z matką.

Jędruś znajduje się też w stosunkach i do kwoki, która pod pewnym względem zlewa się w jego świadomości z mamą. Mama i kwoka jednakowo bronią przed nim kaczątka. Mamy i kwoki on jednakowo się boi. Różnica jednakowoż polega na tem, że Jędruś nie uważa kwoki za swą opiekunkę. Kiedy chciał zdobyć kaczątko, to „wyciągnął rączkę i powiedział „paa-a" kwoce, prosząc, żeby mu jedną „tiutkę" dała, ale kwoka tak się nastroszyła i tak groźnie gdaknęła, że Jędruś czemprędzej uciekł".

Kiedy znalazł ropuchę, to się ucieszył niezmiernie, ponieważ myślał, że tej tiutki nie odbierze mu „ani kwoka, ani mama". Ciekawe jest tutaj zestawienie i połączenie myślowe tych wyrazów kwoka i mama. Wyraz dla dziecka jest przedewszystkiem symbolem zespołu wyobrażeń wzrokowych, ruchowych, słuchowych. Jędruś z wyrazami mama i kwoka łączy różnorodne obrazy wzrokowe, lecz jednakowy poniekąd jest ton uczuciowy, gdyż mama i kwoka zawsze mu odbierały kaczątko, więc jednakowo się mamy i kwoki boi. Nie ma pojęcia rzeczy, gdyż nie odróżnia cech istotnych kwoki i mamy.

Nie daje się zauważyć, aby Jędruś posiadał uczucia sympatji względem mamy, taty, kwoki. Uczucia, które go łączą z temi istotami, są to uczucia zależności, strachu, są to więc uczucia egoistyczne. Uczucia sympatyczne natomiast okazuje Jędruś w stosunku do kaczątek. Kiedy udało mu się kaczątko złapać, to „zaczął kaczątko całować i dusić w tłustych swych rękach". Kiedy zobaczył ropuchę, to „pieszczotliwie wymówił: — „tiutka ciacia".

Kiedy chodzi o zdobycie tiutki, to wykazuje Jędruś nadzwyczajną zdolność orjentowania się w sytuacji złożonej, jak również i wielką wytrwałość. Początkowo prosi kwokę, aby mu odstąpiła kaczątko, kwoka się jednakowoż nie zgodziła na to, wtedy Jędruś, jak doświadczony myśliwy, wykonał cały plan strategiczny, aby zdobyć kaczątko.

„Gdy... kwoka oddaliła się na drugi koniec izby, a dwoje kaczątek chlupało się w wodzie, którą im w czerep gliniany nalała Jagna, Jędruś zamachnął się i wprawdzie upadł na brzuszek, ale kaczątko złapał".

Rzeczywiście odpowiednią chwilę wybrał Jędruś! Kwoka była daleko, więc nie mogła przyjść kaczątkom z pomocą, kaczątka zaś chlapały się w wodzie, więc łatwiej było je złapać. Kiedy jednakowoż Jagna „odebrała mu nawpół żywe kaczątko i nawet srogo go złajała, zakazując, żeby nigdy więcej nie śmiał łapać „tiutek", to Jędruś oddał kaczątko, jakkol-

wiek „bardzo się to mu nie podobało". Zupełnie inaczej jednakowoż reagował Jędruś, kiedy odebrano mu ropuchę. Jędruś wrócił z ropuchą, kiedy rodziców jeszcze nie było w domu „i zasiadł w kąciku, nie przestając ani na chwilę tulić do siebie zdobytej „tiutki". Wtedy matka mówi do męża:

„Wojtek zaźryj (zajrzyj) ino, pewnikiem Jendruś chycił kaczątko i zadusił, jak tamto". „Nie! tiutka moja! — krzyknął płaczliwie" Jędruś i później, kiedy mu tiutkę odebrano, ustawicznie powtarzał: „Moja tiutka..." Ojciec jednakowoż „rzucił ropuchę do gnojówki... Wtedy Jędruś nagle zrozumiał, że mu już „tiutki" nie oddadzą i w poczuciu wyrządzonej sobie krzywdy rozpłakał się żałośnie".

Dlaczego, kiedy matka odebrała mu kaczątko, Jedruś nie płakał, dlaczego wtedy nie miał poczucia wyrządzonej mu krzywdy, dlaczego to uczucie zjawiło się tylko wtedy, kiedy odebrano mu ropuchę, którą on sam zdobył?

Dlaczego tylko tę „tiutkę" on nazywał swoją?

Czyż pouczano go o prawach własności?

Prawda już odlegli przdkowie Jędrusia, słowianie pierwotni, trzymali się zwyczaju, że upolowane zwierzę staje się własnością myśliwego.

Prawdopodobnie w nerwowej organizacji Jędrusia przechowały się pewne tendencje biologiczne, jako spadek po odległych przodkach, jako rezultat ich pracy i wysiłków w przystosowywaniu się do twardych warunków życia. O ile przyjmiemy tę hipotezę, to wiele z tego, co Jędruś czyni i myśli stanie się dla nas zrozumiałe.

Najistotniejszym celem Jędrusia, który znajduje się pod wpływem popędu do ruchu, jest rozwój mięśni i poddanie tych mięśni pod władzę woli. W walce o byt przodkowie jego zwyciężali zapomocą silnych mięśni i mocnej woli. Nie posiadając ostrych pazurów lub zębów, jak inne zwierzęta, wychodzili z walki zwycięsko, o ile dobrze obserwowali i szybko orjentowali się w sytuacji, stąd ten popęd do obserwacji i zdolności orjentacji Jędrusia.

W przeciągu swego istnienia człowiek zawsze otoczony był zwierzętami, z drapieżnemi walczył, domowe były mu przyjaciółmi, stąd nadzwyczajne zainteresowanie się i uczucie sympatji Jędrusia do zwierząt, stąd nieprzeparta jego chęć złapać kaczątko i podać je władzy swych mięśni. Widzieliśmy również, że najwięcej skrystalizowane pojęcia, jako skutek naprężonej obserwacji, ma Jędruś o kaczątkach. Nic dziwnego, przecież nawet jeszcze jego ojciec i matka są otoczeni zwierzętami domowemi, bez których nie daliby sobie rady w życiu.

Jędruś narazie nie jest jeszcze przystosowany do tego, aby wystąpić do walki o byt, więc przyroda włożyła do duszy jego matki instynkt macierzyński, a Jędrusiowi dała umiejęt-

ność zapomocą płaczu i łez oddziaływania na serce matki, jak również zdolności orjentowania się w dotyczących bezpośrednio jego stosunkach rodzinnych. Rozumie on, że zjawienie się na świat Marysi stwarza dla niego niepomyślną sytuację, znajduje jednakowoż wyjście z tej sytuacji, wyjście zgodne z jego ogólnym celem życiowym: podwaja wysiłek woli i uczy się chodzić.

Czy odpowiedziałby Jędruś trafnie na testy Bineta?

Dwuletnie dziecko jest według Bineta normalnie rozwinięte, o ile umie chodzić, spełni dane mu zlecenie, wskaże swe potrzeby naturalne. Trzyletnie powinno umieć pokazać swój nos, ucho, usta, powiedzieć swoje nazwisko, powtórzyć dwie cyfry, nazwać osoby i przedmioty na obrazku.

Czy złożyłby Jędruś ten egzamin?

Można wątpić. Zaląkłby się, mało zna słów. Zresztą pytania te nie leżą naogół w sferze zainteresowań Jędrusia. Uwaga Jędrusia wcale nie jest zwrócona na niego samego, mało go obchodzi jego nos, usta, nazwisko, jego potrzeby naturalne. Jędruś jest cały pochłonięty pewnemi zjawiskami świata, który go otacza. Jednakowoż wszystko, co robi Jędruś, o ile postępowanie jego ująć z punktu widzenia pewnych przesłanek psychologicznych i historycznych, jest rozumne. Przyroda, jak mówią, jest medrszą od wszystkich pedagogów świata, ona kieruje postępowaniem dziecka, jak kieruje postępowaniem mrówki, która tak misternie bududje mrowisko. W główce wiejskiego chłopca zawarta jest mądrość , którą otrzymał w spadku od minionych pokoleń w ich walce o utrzymanie rodzaju ludzkiego. O ile tej mądrości, dostosowanej do warunków życiowych, człowiek nie dziedziczyłby od swych przodków, to czyż rodzaj ludzki utrzymałby się przy życiu i zajął to miejsce, które zajmuje obecnie?

Lecz przypatrzmy się choć na chwilę tej szkole pierwotnej, której kierownikiem, jak powiedziałem, jest instynkt samozachowawczy, a nauczycielami wrodzone popędy. Sposoby i nauczania, uprawiane w tej szkole są nadzwyczaj ciekawe i pouczające.

Przedewszystkiem należy tutaj zaznaczyć, że zwracają ci pedagodzy nadzwyczajną uwagę na zainteresowanie dziecka. Jędruś jest tak zainteresowany tem, co pod wpływem tych pedagogów czyni, ta praca szkolna jest dla niego tak wielkiem źródłem radości, że ludzie dorośli, patrząc na niego, łudzą się i mówią nierozważnie, że on się bawi. Jest jednakowoż wielka różnica między zabawą ludzi dorosłych a dziecka. Zabawa ludzi dorosłych jest odpoczynkiem po pracy, zabawa Jędrusia jest pracą samą, gdyż bawiąc się, przystosowuje się Jędruś do pełnienia swych przyszłych obowiązków. Odpoczynkiem zaś po tej pracy jest dla Jędrusia sen.

Zainteresowanie się dziecka jest tak wielkie, że wszelkie kary w tej szokle są zbyteczne. Jest to szkoła w całem znaczeniu tego słowa radosna.

Dalej nadzwyczajny nacisk kładzie ta szkoła pierwotna na korelację przedmiotów nauczania i wychowania. Korelacja ta jest tak idealnie przeprowadzona, że zdobywanie wiedzy, kształcenie różnorodnych cech duszy dziecka odbywa się jakoby w jednym procesie, zapomocą jednego prądu psychicznego. Weźby chociażby stosunek Jędrusia do „tiutek". Jędruś tutaj jednocześnie ćwiczy sprawność swego ciała, a więc kształci wolę, postrzegając, tworzy w swym umyśle wyobrażenia i pojęcia, które zabarwiają się uczuciowo, budząc w jego duszy uczucia sympatyczne.

Ideałem więc tej szkoły odwiecznej jest harmonijny rozwój ciała i wszystkich władz duszy, a więc woli, rozumu i uczucia.

Nie przeciąża się tutaj dziecka pracą wyłącznie pamięciową, szkoła ta nie ma nic wspólnego z tak zwanem szufladkowem nauczaniem, z werbalizmem. Ze wszystkich typów szkół, sztucznie stworzonych, tak zwana szkoła pracy może najwięcej jest zbliżona do szkoły pierwotnej. Ośrodkiem nauczania w szkole pierwotnej jest praca mięśni. Przez mięśnie trafia się tutaj do duszy dziecka, którą się wszechstronnie urabia. Ponieważ praca mięśni wymaga przedewszystkiem pewnego napięcia woli, to otrzymuje się wrażenie, że pedagogika szkoły pierwotnej jest pedagogiką waluntarystyczną. Jędruś jest ustawicznie w ruchu, jest wiecznie czynny, przez czyn ćwiczy ciało, zdobywa wiedzę, kształci wszystkie władze swej duszy.

Szkoła pierwotna jest więc biegunowo przeciwna naszej szkole, w której zmuszamy dziecko spędzać w postaci nieruchomej nad żmudną i nudną pracą pamięciową dni i lata całe...

ALEKSANDER PATKOWSKI.

Nauka o państwie i obywatelu Rzeczypospolitej jako podstawa wychowawcza 7-klas. szkoły powszechnej.

Jedna jest nauka w szkole powszechnej, która ma „pokazać" wychowankowi związek życia narodu z ziemią, życia jednostki z życiem społeczeństwa, przygotować do zrozumienia zadań obywatela Rzeczypospolitej... Pod względem moralnym zadanie jej polega na wychowaniu do czynnego patrjotyzmu przez ukazywanie zależności bytu każdej wsi, czy miasta od doli i siły Polski, losów każdego człowieka od zbiorowej twórczości i praw Rzeczypospolitej, związku praw z powinnościami i odpowiedzialnością każdego obywatela za zbiorowe życie".

To nauka o Polsce współczesnej dla jednej klasy przeznaczona, gdyż skupia około pojęcia Ojczyzny i Rzeczypospolitej wiele wiadomości, rozproszonych po wszystkich niemal przedmiotach nauczania szkolnego, uzupełnia je danemi gospodarczemi i podstawowemi wiadomościami z nauki obywatelskiej i wiąże w obrazy własnemi spostrzeżeniami młodzieży.

Zachodzi pytanie, czy ta *synteza nauczania* może stać się podstawą wychowania i przy zachowaniu jakich warunków?

Zauważono, że przedmiot ten ma na terenie szkoły powszechnej wyznaczone sobie dość samodzielne stanowisko.

Ale czy może stać się podstawą i myślą przewodnią nauczania i wychowania? Czy związek człowieka z ziemią, z najbliższem otoczeniem może być własnością jednego przedmiotu nauczania na stopniu najwyższem szkoły powszechnej lub łączność dziecka z życiem jego rodzinnem, szkolnem wsi, czy miasteczka może należeć do jednego przedmiotu na poziomie niższym?

Czyż nie jest to najistotniejszą zasadą metodyczno-dydaktyczną wszystkich i dla każdego wieku przeznaczonych przedmiotów, kształcących umysł, rozwijających wolę i zdolności twórcze w pracy jednostkowej lub zbiorowej?

Czyż wreszcie „czynną, świadomą postawą wobec zjawisk, zachodzących w życiu zbiorowem, poczucie prawnej i moralnej odpowiedzialności za siebie samego i wszystkich" można ograniczyć do jednego przedmiotu, czy raczej cała wewnętrzna organizacja wychowania w szkole do tego zmierzać nie powinna?

Nauka o Polsce współczesnej ma być syntezą „wiadomości rozproszonych", syntezą „zasad etycznych", wpajanych w dziatwę i młodzież podczas całego pobytu ich w szkole pod kątem widzenia potrzeb państwa. Możnaby na podstawie programu przypuszczać, że organizacja państwowa wymaga od 7-io letniej szkoły powszechnej wychowania takiego obywatela, któremu nic nie byłoby obce, co w państwie polskiem istnieje i działa i aby ten obywatel w zakresie swego ogólno-kształcącego przygotowania miał pełną świadomość czynnej swej roli i poczucie odpowiedzialności indywidualnej i społecznej za swoje czyny.

Jest to właściwie *nauka o państwie i obywatelu Rzeczypospolitej Polskiej.*

Jeśli to ma być syntezą nauczania w szkole powszechnej „obowiązkowej dla wszystkich obywateli państwa", mających „prawo zachowania swej narodowości i pielęgnowania swojej mowy i właściwości narodowych", jak głoszą art. 118 i 109 Konstytucji — to właśnie nazwa w imię ścisłości i konieczności nauce tej przysługuje.

Wskutek niejasności „nauka o Polsce współczesnej" staje się raczej antropogeografją i jako taka spełnia niezmiernie do-

niosłą rolę wychowawczą, jaką przedmiot geografji zawiera, nie w tych jednak rozmiarach i niezupełnie w tym kierunku, jak to program szkoły powszechnej nakreślił.

Bodaj czy to zjawisko nie chciało ominąć dróg niepewnych w fazie powstawania państwa, myśląc więcej o patrjotyzmie narodowym, mniej o państwowym.

Nauka o Polsce współczesnej może być albo nowym przedmiotem, rozszerzającym wiadomości geograficzne młodzieży, albo *nauką o państwie i obywatelu Rzeczypospolitej*.

Pan Willi Damaschke, lojalny obywatel państwa polskiego, pisząc właściwe podręcznik do nauki o Polsce współczesnej dla wyższych klas szkół powszechnych i wydając go w pięknej do pozazdroszczenia szacie w Bydgoszczy — wybrał pierwsze i nazwał doskonałą książeczkę: *Polen, ein erdkundliches Arbeits- und Lesebuch*.

Jeśli moralne zadanie nauczania i wychowania w szkole, jako całości — wpoić ma „czynny patrjotyzm", wskazać „zależność bytu każdej wsi, czy miasta od doli i siły Polski, losów każdego człowieka od twórczości zbiorowej i praw Rzeczypospolitej, związku praw z powinnościami i odpowiedzialnością każdego obywatela za życie zbiorowe", to synteza tego wychowania i nauczania winna być *nauką o państwie i obywatelu Rzeczypospolitej*, przedmiotem metodycznie przystosowanym do psychologji wieku i obowiązkowym narówni ze znajomością języka polskiego — dla wszystkich obywateli państwa.

Nadto jeszcze winna być ta nauka — wyrazem idei odrodzonej państwowości polskiej.

Jeśli istotnie nasze życie polityczne tę ideę dopiero tworzy i jeśli słuszną jest opinja prawników o naszej konstytucji, że reprezentowana przez nią idea jest negatywną przez stworzenie przewagi społeczeństwa nad państwem, przewagi twórczości społecznej nad organizacji państwową, w takim razie wychowanie wybiegające w przyszłość, planowe i zdające sobie sprawę z najistotniejszych potrzeb życia współczesnego państwa — winno w syntezie pracy szkolnej kierować się: „ideą uzgodnienia i solidarności interesów społeczeństwa z państwem".

Oczywista, że w ten sposób wchodzimy na teren polityki. Bliski Mickiewiczowi — historyk Michelet — powiedział: „Jaki jest pierwszy rozdział polityki? Wychowanie. Drugi? Wychowanie. Trzeci? Wychowanie..... Ale, proszę was, mniej twórzcie ustaw: przez wychowanie wzmocnijcie poczucie prawa, zróbcie je przystosowanemi do życia i możliwemi do przyjęcia: twórzcie ludzi, a wszystko pójdzie dobrze".

Musimy więc i naszej szkole zalecić jedną życiową, państwową potrzebę: wychowanie polityczne, niezbędne przyszłym obywatelom Rzeczypospolitej.

W dzisiejszych warunkach utożsamiania egoizmu partyjnego z interesem państwowo - konstytucyjnym jest to oczywiście nader niepewna propozycja, ale do zmiany psychiki politycznej społeczeństwa nieprędko dojdziemy, jeśli wychowanie młodzieży i właściwa organizacja wychowania czynnych obywateli, czyli t. zw. oświata pozaszkolna z walną pomocą nie przyjdzie i nie dopomoże.

W jaki sposób „wiedza o Polsce współczesnej" — w zakresie nauki o państwie i obywatelu Rzeczypospolitej może dać to niezbędne wychowanie polityczne młodzieży?

Wszak mamy do czynienia ze szkołą powszechną. Sfera pojęć polityczno-społecznych nie potrafi zainteresować dziecka do lat 13, szereg rzeczy nie da się absolutnie wcielić w zakres jego wiadomości. Jeśli chodzi o „naukę" musimy ją przenieść na 13—15, okres lat dziecka.

I w tym wypadku zachodzą bardzo poważne trudności. Pedagodzy francuscy i szwajcarscy stwierdzają, że w szkole powszechnej niżej zorganizowanej — najbardziej interesująca lekcja, ze stanowiska nauczyciela i człowieka dorosłego — nie odpowiada ani upodobaniom, ani zainteresowaniom, ani umysłowości dziecka — w zakresie zagadnień społeczno-państwowych.

Wyłaniają się przeto postulaty następujące: nauka musi się liczyć z psychologją dziecka i czynnikami natury pedagogicznej, sformułowanemi przez jednego z prawników francuskich: „kształcąc przyszłych obywateli o trzech czynnikach pamiętać powinniśmy: o nauczaniu obywatelskiem, wychowaniu obywatelskiem i wprowadzeniu w życie obywatelskie".

Wszystkie te czynniki tworzą całość i konsekwentnie przeprowadzić się dadzą na terenie pełnej siedmioletniej szkoły powszechnej jako podstawie jednolitego ustroju szkolnictwa.

Moglibyśmy się powołać na słowa angielskiego Ministra Oświaty, wypowiedziane w parlamencie w dniu 20-go kwietnia 1917 roku.

„Chcemy stworzyć w szkołach ognisko braterstwa społecznego, gdzie dzieci różnych klas społecznych mogłyby się spotykać, uczyć i wzajemnie poznać. W ten sposób zostanie zorganizowany powoli prawdziwy system wychowania narodowego, otwierającego rozległe perspektywy na zagadnienia pierwszorzędne; w ten sposób tworzy się elita umysłowa, jakiegokolwiek pochodzenia od szkoły powszechnej aż do Uniwersytetu".

Nasza szkoła powszechna „obowiązkowa dla wszystkich obywateli państwa", nadewszystko przez swą konstytucyjną obowiązkowość i powszechność musi mieć w ustroju całokształtu szkolnictwa zapewnioną dla sobie możność *„obudzenia umysłu"* na przyjęcie i utrwalenie najistotniejszych wartości obywatelskich: „miłości, prawdy, przez nabycie umiejętności myślenia naukowego, zmysłu dla ładu i porządku życia zorganizowane-

go, dla wolności, sprawiedliwości, szacunku dla pracy ludzkiej oraz naczelnej idei państwowej".

Rola szkoły powszechnej w tej dziedzinie pracy nad mocną i trwałą organizacją naszego życia państwowego będzie spełnioną, skoro, jak mówi grupa „Les Compagnons", reprezentująca bodaj najżywsze ideje wychowacze Francji powojennej, przestaniemy „wychowanie początkowe pojmować jako gałąź oderwaną od wychowania ogólnego, jako kategorję niezależną lub jakiś cykl zamknięty w sobie. Rola szkoły powszechnej, polega nie na przepełnianiu głów, lecz na obudzeniu myśli".

To też program naszego przedmiotu w szkole powszechnej, chcąc „przygotować do zrozumienia zadań obywatela Rzeczypospolitej", zależności bytu każdej wsi, czy miasta od doli i siły Polski" — idzie zgodnie z myślą wychowawczą powojennej Francji, organizującej demokrację, zdaniem bowiem „Les Compagnons" głupstwem jest nie przygotować dzieci do współczesności i życia we własnem otoczeniu (życia regjonalnego)".

Bez rodziny i społeczeństwa tych zadań szkoła nie wypełni.

Ale i rodzina — i społeczeństwo muszą być do tej roli przygotowane.

Nierozdzielną staje się wtedy wraz z siedmioletnią szkołą powszechną w jednolitym ustroju szkolnictwa — organizacja oświaty pozaszkolnej, pojętej jako wychowanie czynnych obywateli Rzeczypospolitej.

TADEUSZ SEWERYN.

Wystawa Szkół Polskich w Paryżu.

(Ciąg dalszy)

Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie, dawna szkoła prywatna założona przez P. P. Eug. i St. Kierbedziów, zreorganizowana i otwarta przez rząd w r. 1923 głosi na dużej tablicy: „Ideą przewodnią szkoły jest: 1) Przez pracę, opartą na warsztatach, dać uczniowi wszechstronne wykształcenie plastyczne, zastosowane do potrzeb i wymagań życia współczesnego, 2) Zadaniem profesorów jest nauczyć uczniów myśleć i tworzyć samodzielnie, wykluczając zupełnie style historyczne". To odwrócenie się od stylów historycznych jest bardzo znamienne dla naszych szkół i dodać należy, szczęśliwe. Przeżuwanie starych form przez szkoły francuskie, belgijskie, hiszpańskie, luksemburskie i in. stało się na wystawie ważkiem memento dla twórczej myśli nowoczesnej. Wystawa Szkoły Sztuk Pięknych nie wpada w konflikt ze swem hasłem, gdyż różnorakie w indywidualnych poszukiwaniach eksponaty uczniów stwierdzają słuszność powy-

żej wypisanych zasad. Zindywidualizowanie nauki przez każdego profesora, brak jednolitego kierunku w szkole, jako całości, nie odbija się dotychczas ujemnie na wartościach pracy, choć, wiadomo, każda uczelnia, służąca celom artystycznego przemysłu, żyć winna jedynym duchem, ożywiającym szkołę. Pod tym względem warszawska szkoła stoi wyżej od analogicznie zindywidualizowanej wiedeńskiej „Kunstgewerbeschule", szkoły o charakterze akademickim, której profesorowie: Ciżek, Boehm, Struad, Powolny, Müller-Hoffmann, Stenhof, Löffler i i. tworzą istne rozdroże artystycznych kierunków, rozbijających szkołę na całostki, istniejące same dla siebie. Szkoła Sztuk pięknych łączy dosyć szczęśliwie kierunek nauki akademickiej z kierunkiem szkoły przemysłowej, dzięki położeniu nacisku na pracę w warsztatach. Stosunkowo mała ilość prac, wykonanych w materjale, daje się usprawiedliwić niedomogami technicznego wyposażenia. Ten niedorozwój w kierunku życiowym wynagradza radosny rozpęd i twórcza bujność, znamionująca bogatą ilość eksponatów tej szkoły.

Z pośród obszernego pokazu prac uczniów niepoślednia sumienność obserwacji i duże zaawansowanie artystyczne cechuje rysunki głów i akty szkoły prof. T. Pruszkowskiego i wielka inteligencja artyst. przebija się w drzeworytach, akwafortach, sztychach litografji i drukarstwie poważnie postawionego kursu prof. W. Skoczylasa. Kilimy szkolne, wykonane pod okiem mistrza kilimowego, J. Czajkowskiego (warsztat tkacki Szkoły Sztuk Pięknych) wykazują duże zalety kolorystyczne i kompozycyjne. Kilimy polskie, które na paryskiej wystawie tyle rozgłosu nam przysporzyły, zdystansowawszy nawet światowej sławy kilimy szwedzkie, znajdują w bliskiej przyszłości, dzięki tak prowadzonej nauce, dzielnych wykonawców. Z zakresu zaniedbanych u nas monumentalnych technik, stosowanych do malarstwa ściennego, dobre próby dekoracyjne dają uczniowie prof. E. Trojanowskiego (kurs malarstwa dekoracyjnego).

Ponad te liczne, rozwieszone na ścianach prace szkolne, obrazują poszczególne nauki: studjum z natury (prof. Miecz. Kotarbiński i W. Jastrzębowski), ogólne zasady konstrukcyj budowlanych i kompozycja brył architektonicznych (modele) — (prof. B. Zborowski), anatomja (prof. J. Kalinowski), przegląd sztuki (prof. S. Noakowski), makiety (rysunki) — (prof. J. Czajkowski) i t. p.

Miejska Szkoła Sztuk Zdobniczych w Warszawie, egzystująca dopiero od r. 1920, wystawiła jedynie projekty, nie realizowane w materjale. Powodem tego jest brak warsztatów, brak najprymitywniejszych potrzeb, od własnego materjału i narzędzi począwszy, a skończywszy na własnym gmachu. Trzeba zaprawdę polskiej myśli twórczej i polskiego wysiłku, aby w takich żebraczych warunkach pracować i co więcej, wynikami pracy za-

służyć sobie u międzynarodowego komitetu sędziów wystawy paryskiej na „grand prix", t. j. najwyższe odznaczenie, nadawane tylko za wielkie zasługi artystyczne. Ten prymat inter pares zapewnił szkole Dyrektor jej, sławny dziś w świecie twórca Polskiej Kapliczki w Galerji Inwalidów, Jan Szczepkowski. Jako profesor rzeźby rozwija w swych uczniach poczucie formy zapomocą lapidarnego ujmowania kształtów złożonych, a wzbogacania wcięciami i ścięciami elementarnych brył geometrycznych. Jest to praca pomysłowa, samodzielna, twórcza, prowadząca do naszych form, dyktowanych z jednej strony wymogami materjału i techniki, a z drugiej intuicją twórczą. Ćwiczenia kompozycyjne na sześcianie, stożku, walcu i kuli, następnie rzeźbiarskie studja dekoracyjne na określonej płaszczyźnie dają plastyczny obraz oryginalnej metody, o której celowości pisał H. Parigot w „Temps" (20. V.): „Zbadajcie kostki, stożki, piramidy z gipsu, na których ćwiczy się jego (ucznia) fantazja pod warunkiem uwzględniania formy zewnętrznej. Oto gotów do poczęcia dekoracji architektonicznej, do rzeźby z kamienia i drzewa. Ten mnich na kolanach jest doskonałem zużytkowaniem trójkątu z dębu i podobnie ta tancerka, która rozwiewa suknię wachlarzowato...".

Praca uczniów szkoły „J. Szczepkowski" mówią bez pomocy teoretycznych wywodów i graficznych montażów metodycznych zupełnie jasno o dodatnich rezultatach intuicyjnej metody profesora-artysty.

Podobnie poważnie reprezentowany jest dział malarstwa dekoracyjnego (kilimy, witraże), prowadzony przez E. Trojanowskiego. Inni nauczyciele tej szkoły, jak F. Roliński (perspektywa), E. Butrymowicz (rysunek figuralny), F. Radwana (grafika), K. Siciński (architektura wnętrza) dają mniej lub więcej szczęśliwy pokaz wyników swojej nauki.

Brak objektów, wykonanych w materjale, powetowała sobie szkoła wywieszeniem tablicy z teoretycznem przedstawieniem metody i programu poszczególnych przedmiotów nauki. Tekst jej, jak na wystawę, zbyt rozwlekły, a niezawsze trafnie ujęty, przedstawia się następująco:

„Dział perspektywy odręcznej — prof. F. Roliński. Dział ten ma na celu nauczenie prawidłowego rysowania w perspektywie przedmiotów z otoczenia, jak również rozwiązywanie z pamięci i wyobraźni różnych zagadnień z dziedziny perspektywy. Charakter wykładu ujęty jest praktycznie, naprowadzając ucznia na obserwowanie zjawisk w przyrodzie i zachodzące zmiany w ich kształtach, wielkościach i t. p.

Objaśnienia ćwiczeń ilustrujących metodę stosowaną na kursie I (6 godz. tygodniowo). 1) Rysowanie konturem modeli płaskich, 2) rysowanie przedmiotów z otoczenia z zaznaczeniem światłocienia, 3) rysowanie architektury z natury, 4) szkicowa-

nie z wyobraźni przekroi i wykroi brył, 5) tworzenie różnych brył nad podstawie sześcianu, ostrosłupa, walca i t. p. (Wytyczne te ilustrują na wystawie odręczne rysunki, nie perspektywistyczne wykresy).

Rysunek figuralny — prof. E. Butrymowicz. Ćwiczenia w celu opanowania formy dzielą się na: 1) szkice z modelu kilkuminutowe oparte na wrażeniu, 2) studja kilkugodzinne, 3) szkicowanie ścisłe pamięciowe, rysunek z obserwacji. Celem szkicu jest opanowanie ruchu i proporcyj ogólnych mas, jako i poszczególnych partyj. Konstruowanie bryły, głowy lub aktu linjami prostemi, aktentując dokładnie punkty ich załamania, kierunek i stosunek wzajemnej długości w celu dobitnego scharakteryzowania ogólnej formy rysowanego kształtu, mając jednocześnie na uwadze ogólne płaszczyzny światła i cienia z wytłomaczeniem ich granic. (Metodę tę obrazuje kilka dobrych studjów głów i aktów).

Grafika — prof. W. F. Radwan. 1) Pismo. Układ kolumn na określonych płaszczyznach (narzędzie: trzcina, pióro). 2) Zakomponowanie kwadratu, trójkąta, koła (ornament bieżący) — linją, kreską i plamą (może „lub plamą"?) — narzędzie trzcina, pióro, pendzel. 3) Komponowanie ozdób do pism i druku: inicjał, godło, pieczęć, okładka i t. d. (narzędzie. trzcina, pióro, pendzel). 4) Ćwiczenie kompozycyjne w linoleum i drzeworycie. 5) Projektowanie kompozycyj na plakat, ilustracje, dyplom i t. p. Ćwiczenia jedno- i wielobarwne. (Wystawione przykłady druku dosyć banalne i nieczytelne. Lepiej wypadły rzeczy wykazujące poza podany powyżej program: martwa natura, studjum aktu, ilustracje bajki o koziołeczku i babuleńce i t. p.).

Rzeźba — prof. J. Szczepkowski. Ćwiczenia kompozycyjne na bryłach określonych. Pierwsze ćwiczenie na sześcianie, II na stożku, III na walcu, IV na kuli. Płaskorzeźba na określonej płaszczyźnie: godło krawca i t. d. Rzeźba dekoracyjna. Studjum do majoliki. Temat „Pasterka". Studja dekoracyjne w drzewie. (Jest to program, którego jednak metoda kubizowanej formy tłomaczy się jasno na przykładach).

Malarstwo dekoracyjne — prof. E. Trojanowski. Kurs III nauka kompozycji na formach wziętych z architektury. Kurs IV projektowanie kilimu, witrażu, malarstwo dekoracyjne. Uczniowie wykonywują projekty z malarstwa dekoracyjnego na tekturze lub drzewie na specjalnie przygotowanym gruncie. (Fotografje tego działu wykazują pewną pretensjonalność prac uczniów, zbyt wcześnie chcących „tworzyć" w monumentalnym duchu).

Architektura wnętrza — prof. K. Siciński. Rysunek techniczny. Kurs I ćwiczenie pisma. Narzędzia: ołówek, pióro i patyczek. Zasady używania narzędzi do kreślenia: deski, przykładnicy, cyrkla i grafionu, do kreślenia geometrycznego: linje,

kąty, koło, równoległoboki, wielokąty i wieloboki, rzuty na płaszczyznę, rozwinięcie bryły i skali. Kurs II ćwiczenia pomiarów przedmiotów i wnętrz architektonicznych w określonej skali. Kurs III ćwiczenie perspektywy wykreślnej opartej na kwadracie prostym, skośnym, skali poziomej, pionowej, projekcji planu geometrycznego, światła icienia, redukcji odległości, odbicie w wodzie i zwierciedle. Architektura wnętrza. Kurs IV ćwiczenia na zadany temat: kompozycja ogólna wnętrza w widokach perspektywistycznych, dalsza kompozycja na rozwiniętej płaszczyźnie, opracowanie poszczególnych przedmiotów w naturalnej wielkości z uwzględnieniem właściwości materjału".

Bardzo słabo przedstawia się szablonowa metoda zasad kompozycji ornamentalnej prof. T. Noskowskiego. „Uczniowie rysują odręcznie. Mierzenie odbywa się na oko, bez przyrządów. Ćwiczenie I: rysowanie linji poziomej, umieszczonej u góry arkusza w różnych odstępach od obu brzegów, podzielenie tej linji na cztery równe części, odłożenie (?) za pomocą oznaczenia punktami jednej czwartej części w dół od punktu początkowego i końcowego linji poziomej w kierunku prostopadłym. Połączenie wszystkich czterech punktów linjami prostemi. Zakomponowanie otrzymanego prostokąta podłużnego ornamentem, złożonym z prostych linij. Pokolorowanie otrzymanego ornamentu przy użyciu nie więcej, niż 3—4 kolorów. Ćwiczenie 2-e. Narysowanie kwadratu sposobem podobnym do rysowania prostokąta. Zakomponowanie kwadratu ornamentem z prostych linij oraz zakolorowanie go jak wyżej. Zapoznawanie powolne ucznia z zasadami harmonji barw. Ćwiczenie III. Narysowanie kwadratu obróconego kątem na dół i wskazanie, iż tak umieszczony kwadrat trzeba inaczej zakomponować, niż poprzedni. Zakolorowanie jak wyżej. Ćwiczenie IV. Narysowanie ośmioboku na zasadzie dwóch kwadratów. Zakomponowanie go ornamentem z prostych linij i zakolorowanie. Ćwiczenie V. Narysowanie trójkąta równoramiennego, zakomponowanego ornamentem z prostych linij i zakolorowanie. Ćw. VI. Narysowanie trójkątu (?) równobocznego i zakomponowanie z linij prostych i zakolorowanie. Ćw. VII. Narysowanie sześcioboku na zasadzie dwóch trójkątów równobocznych. Zakomponowanie go ornamentem z linij prostych i zakolorowanie. Ćw. VIII. Narysowanie koła zapomocą wystawienia punktu środkowego, wystawienia (?) wokoło niego szeregu punktów na jednej odległości, równającej się promieniowi danego koła i połączenie tych punktów linją krzywą. Zakomponowanie otrzymanego koła ornamentem z linij krzywych. Ćw. X. Skomponowanie fryzu pod sufitem. Ćw. XI. Skomponowanie fryzu nad boazerją. Ćw. XII. Ornament na chodnik. Ćw. XIII. Tapety w pasy. Ćw. XIV. Skomponowanie podadzki z kwadratu (?). Ćw. X V. Posadzka z innych figur geometrycznych. Ćw. VI. Zakomponowanie ośmioboku or-

namentem z linij krzywych. Ćw. XVII. Zakomponowanie ośmioboku ornamentem z linij krzywych i prostych. Ćw. XVIII. Zakomponowanie płaszczyzny nieograniczonej ornamentem (?) dowolnym. Na wiosnę ćwiczenia kompozycyjne są przeplatane studjami kwiatów oraz roślin, mającymi na celu (?) poznawanie budowy oraz analizę kształtów i form spotykanych".

Niesłychane gadulstwo p. Noskowskiego, usiane błędami różnego pokroju, pognębiają do reszty szablonowe wyniki jego nauki ornamentu. Metoda jego licowałaby dobrze z duchem wielu szkół francuskich, ale u nas czyni wrażenie spóźnionego w pochodzie staruszka. Miejska Szkoła Sztuk Zdobniczych nie musiała wystąpić w pełnym składzie nauczycielskiego grona.

Państwowa Żeńska Szkoła Przemysłowa w Warszawie wystąpiła skromnie, nie dawszy dostatecznego poglądu na metodę i poziom nauki.

Szkoła Przemysłu Drzewnego w Zakopanem (dyr. Karol Stryjeński, nauczyciele: Wojciech Brzega, Ksenofon Celewicz, Roman Olszewski, Jan Śliwka) zaopatruje wystawę swoją w zwięzłą i rzeczową informację: Szkoła dzieli się na 3 klasy: rzeźbiarstwo, stolarstwo i ciesielstwo. Wiek przyjęcia: 14 lat. Do szkoły uczęszczają dzieci wieśniaków i robotników. Wszystkie wystawione prace były zaprojektowane i wykonane przez samych uczniów. Metoda uczenia polega na wydobywaniu indywidualnych, twórczych wartości każdego ucznia. Nauczyciel rezerwuje sobie jedynie wskazówki techniczne, nie dopuszczając naśladownictwa stylów minionych, współczesnych lub wogóle wpływów postronnych. Szkoła liczy 160 uczniów i t. d.

Co prawda budzi się pewna wątpliwość w prawdziwość stosowania w praktyce powyższej zasady, gdyż trudno sobie wyobrazić, aby tak zindywidualizowane natury, jak dzieci góralskie, zdolne były bez wpływu nauczyciela, wypowiadać się w tak jednolicie skrystalizowanym typie, jaki cechuje wszystkie wystawione drewniane figurki górali, góralek, płanetników, zbójników, Matki Boskiej, świętych i t. p., oraz sylwetowo cięte figury w drzeworytach. Jeśli w malowanych czterema lub pięcioma barwami kompozycjach figuralnych wyczuwa się ścisły związek z góralskiemi malowidłami na szkle, wierzymy, iż jest to spowiedź z plemiennej intuicji twórczej, a nie szkolne wzorowanie się na etnograficznych zabytkach. Co do artystycznej wartości wystawionych rzeźb, zdaje się, że ich bryłowata, sferyczna forma, na której nie wycisnęło piętna narzędzie do rznięcia i cięcia, lepiej nadawałyby się do ceramicznego tworzywa, niż do miękkiego drzewa. Podobne w traktowaniu szwedzkie figurki szachowe z kości słoniowej i hebanu, projektowane przez M. L. Blomberg, nie kłócą się z tworzywem, gdyż forma ich jest konsekwentnym wynikiem narzędzi używanych do obrabiania twardego materjału. Niemniej jednak zakopiańskie figurki celują

w swoistym wyrazie, którego prymitywną prostotę doprowadzono aż do wyrafinowania. Doskonałym przykładem na to może być „Pieta", pojęta w duchu hieratycznego ksoanona. W zwyczajny napozór pniak drewniany wrosła postać madonny, której włosy otulają, jak pierzynka, dzieciątko. Kiedyś, po latach, gdy pniak ów mech porośnie, cały romantyczny urok wyłaniających się z pod zielonej pokrywy twarzyczek przemówi do nas właściwą, archaiczną mową.

(Dokończenie nast.)

MOSZCZAŃSKI A.

Jeszcze o rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P. z dnia 17.VII 1925 r.

Wskutek rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 17 lipca b. r. pojawiła się w gimn. matem.-przyr. trzecia para przedmiotów elekcyjnych. Dotychczas wybierała młodzież między językami nowożytnemi w kl. II, i między rysunkiem a śpiewem w kl. VII; powyższe rozporządzenie dało młodzieży możność wyboru między biologją a propedeutyką filozofji w kl. VIII. Gdy zważymy, że do prop. filozofji należy także psychologja i że tę ostatnią dziedzinę wiedzy zaliczamy dziś również do nauk przyrodniczych, musimy przyznać słuszność uwagom Zarządu Głównego Z. Z. N. P. S. Śr., który w swym memorjale z dnia 15.9 br., jaki złożył Ministrowi W. R. i O. P., podniósł wyraźnie ujemną stronę zarządzonych zmian w programach szkolnych, polegającą na zmniejszeniu zakresu nauczania nauk przyrodniczych, mających dla współczesnego życia tak wielkie znaczenie. Wybór między biologją a prop. filozofji! Takiej redukcji materjału zdaje się, mało kto z pedagogów się spodziewał. Według dotychczasowych programów ma prop. filozofji uświadomić i rozwinąć pierwiastki filozoficzne, tkwiące w przedmiotach nauczania; z ostatniego rozp. wynika, iż część młodzieży i to w gimnazjum matem-przyr. może się zupełnie obejść bez tego uświadamiania pierwiastków filozoficznych. Jest rzeczą zbyt zrozumiałą, iż powinno być wręcz przeciwnie, gdy chodzi o gimnazjum matem.-przyr. Ponieważ zaś o znaczeniu prop. filozofji jako przedmiotu nauczania w gimnazjach pisano już dość często, wypada obecnie zwrócić uwagę na to, że pozbawiania w przyszłości części młodzieży nauki psychologji byłoby krzywdą dla ucznia, a szkodą dla społeczeństwa. Pozostawianie młodzieży wolności wyboru między biologją a propedeutyką filozofji w kl. VIII gimn. matem.-przyr. jest nieuzasadnione: 1) ze względu na charakter gimnazjum jako szkoły ogólnokształcącej. Jeżeli żądamy od ucznia, ażeby się uczył np. o różnych

formach krystalograficznych, to jest rzeczą niesłuszną pozbawiać go sposobności poznania własnego życia psychicznego, a więc zjawisk, które mu są najbliższe; powinien je uczeń w szkole średniej rozpatrywać bez względu na to, czy będzie później inżynierem, nauczycielem, czy np. urzędnikiem w magistracie; 2) każemy młodzieży wybierać między biologją a prop. filozofji. Jeżeli osoba ma dokonać wyboru między A i B, któryby we wynikach przedstawiał wartość i znaczenie na przyszłość, musi wiedzieć, czem jest jedno, czem drugie; inaczej cały wybór nie ma sensu. Uczeń wybiera między biologją, (co do której dostatecznie orjentuje się, czem ona jest, a to na podstawie dotychczasowej nauki szkolnej o przyrodzie żywej), a propedeutyką filozofji, o której w nauce szkolnej jeszcze nic nie słyszał. Zaczyna się więc pukanie w palce! Wykazała to tegoroczna praktyka szkolna. Gdy sobie uprzytomnimy, jak często młodzież akademicka przerzuca się z jednego fakultetu na drugi, z jednego działu na inny, będziemy z pewnością ostrożniejsi, dając niedojrzałej młodzieży wolność między przedmiotami. Są przedmioty nauczania, (np. język ojczysty) których będzie musiał się uczyć zawsze każdy uczeń; do nich powinna należeć też prop. filozofji.

3) Jest rzeczą niesłuszną, iż pozbawiliśmy w b. r. szkol. część młodzieży w gimn. matem.-przyr. nauki filozofji, gdyż właśnie ta młodzież, mając większe wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych, może się lepiej zająć zagadnieniami filozoficznemi; chcąc bowiem filozofować, trzeba wiele umieć i nie tylko z filozofji! Tę właśnie młodzież w gimn. matem.-przyr. należy głównie zachęcać do zagadnień filozoficznych, a z pewnością niejeden uczeń poczuje w sobie zdolność w tym kierunku i poświęci się studjom filozoficznym. Jeżeli zaś w czasie nauki gimnazjalnej nie wzbudzimy w uczniu zainteresowania do filozofji, to jest rzeczą bardzo wątpliwą, czy ono w nim później wystąpi, gdy ze szkoły nie wyniesie pod tym względem żadnego przygotowania.

4) Usuwamy od nauki psychologji część uczniów właśnie w chwili, kiedy pojawiają się coraz częstsze głosy za potrzebą wprowadzenia do szkół badań psychologicznych nad młodzieżą. Trzeba będzie np. badać pamięć młodzieży szkolnej. Dlaczegóż nie dajemy jej sposobności, by mogła sama zastanowić się nad objawami własnej duszy np. czem jest ludzkie „ja"? Może kto powie, że podobne zagadnienia są dla młodzieży zbyteczne, gdyż miljony ludzi żyją i umierają bez takich wiadomości. Bezsprzecznie — szczęśliwe to życie człowieka, którego duszą nie targa żadna wątpliwość!...

5) Nie możemy się zasłaniać brakiem czasu na naukę prop. filozofji i względami na przeciążenie uczniów. Wspomniany przedmiot występuje w ciągu nauki szkolnej dopiero

w kl. VIII po raz pierwszy, jeszcze więc ucznia nigdy nie przemęczył, a w kl. VIII, dając mu sposobność w nauce psychologji zastanawiania się nad własnem życiem psychicznem, także nie jest żadnym dla niego ciężarem. Gdy zaś chodzi o czas, to trzeba wyraźnie podkreślić, iż nauka szkolna powinna być tak ułożona, ażeby przy końcu nie brakło miejsca na tę dziedzinę wiedzy, która ma być koroną całego wychowaina.

6) Usunięcie także w przyszłości części młodzieży od nauki filozofji, prowadziłoby do obniżeina tej gałęzi wiedzy, która i tak u nas niewysoko stoi. Sprawą tą powinny się zająć również uniwersytety.

Patrząc na spis przedmiotów nauczania w gimn., trudno przewidzieć, jaka możliwa jest najbliższa (czwarta z kolei) para przedmiotów elekcyjnych, zwłaszcza, że mimowoli nasuwa się myśl, iż młodzież, zachęcona do wyboru między przedmiotami, może wystąpić bardziej czynnie w tej sprawie i domagać się, jak zauważył jeden z nauczycieli, wyboru np. między gimnastyką a religją.

Zgierz.



Szkolne kasy oszczędności.

Myśl założenia w każdej instytucji naukowej szkolnej kasy oszczędności nie jest nową. Dużo już o tem mówiono i pisano przed wojną i jakkolwiek w Polsce zmysł oszczędności nigdy nie był dość rozwinięty, dużo nawet u nas w tym kierunku zrobiono — wojna na naszym terenie jednak spowodowała, że działalność tych kas oszczędności sparaliżowaną została, sprawa usnęła; dziś rząd przystępuje do ugruntowania podstaw gospodarczych państwa, wzywa całe społeczeństwo do współpracy, a mówiąc o podstawach, ma się na myśli także i nauczyciela, szkołę i dzieci, bo „jaki nauczyciel — taka szkoła, jaka szkoła — takie dzieci, a jakie dzieci — takie społeczeństwo" — dziś budzimy „pro bono publico" te kasy oszczędności do nowego życia.

Zmysł oszczędzania w obecnym okresie powojennym w zupełności się zmienił, spowodowała to wojna światowa, a następnie niepamiętna w dziejach świata inflacja papierowa tak u nas, jak i u naszych sąsiadów (w państwach ościennych). Inflacja bardzo dużo ludzi w zupełności zniszczyła i zrozumiałem jest, że trudno dziś tych namawiać do składania nowych oszczędności do banków lub do kas. Nieufnych i opornych znajdujemy jednak tylko śród generacji starszej; obecnie musimy pukać do uczuć dzieci, do tych przyszłych obywateli i tych

przedewszystkiem objąć należy propagandą oszczędności, a przez nich — da się może pozyskać i zaufanie starszych.

Propaganda oszczędności u nas, w okresie przedwojennym była pod każdym zaborem inaczej prowadzona. W b. zaborze pruskim akcja była prowadzona w duchu zachodnim i dlatego ta bardzo dodatnie wydała rezultaty; bardzo słabe, nikłe wydała rezultaty akcja pod b. zaborem rosyjskim, dostateczne w Małopolsce — w b. zaborze austrjackim. Tu zajęły się sprawą szkolnych kas oszczędności Towarzystwo Kredytowe naucz. szkół wyższych i b. Rada szkolna krajowa: wydano w celu prowadzenia takich kas potrzebne druki, instrukcje i wyjaśnienia, a władza szkolna okólnikiem specjalnym zachęcała nauczycielstwo do tej pracy i wydała nawet „projekt organizacyjny" *). Kasy te prócz zwykłego swego zadania ekonomiczengo, zaprawiania młodzieży do oszczędzania, miały także wielkie znaczenie jako środek pedagogiczny, jak kształcenie uczuć altruistycznych, ponadto przez wprzęgnięcie młodzieży do wspólnej pracy miało się w niej wyrobić zrozumienie potrzeby systematyczności i poszanowania pracy i porządku, a przedewszystkiem wyrobić w niej poczucie samodzielności i odpowiedzialności.

Doniosłego znaczenia wychowawczego mają tego rodzaju szkolne kasy oszczędności. Zrozumiały kulturalne społeczeństwa krajów zachodnich, że zmysł oszczędnościowy to kwestja wychowania i dlatego od najwczesnej młodości, już w przedszkolu i szkole ludowej, wszczepiają ten zmysł oszczędnościowy, poszanowanie i posługiwanie się pieniądzem.

Szkolne kasy oszczędności mają także swoją historję. Pierwszą taką szkolną kasę założył prof. Franciszek Laurent w Gandawie w r. 1866, a za jego przykładem założono więcej takich kas w Belgji. W krótkim stosunkowo czasie tego rodzaju kasy powstały we Francji, a dziś oba te kraje posiadają wzorowo zorganizowane powszechne szkolne kasy oszczędności. Inaczej, ale również pomysłowo urządziła szkolne kasy Anglja na sposób amerykański. Z władzami szkolnemi wprost działają tu pocztowe kasy oszczędności. Nauczyciele sprzedają dzieciom marki oszczędnościowe i przylepiają je na „kartkach oszczędności", a co miesiąc przychodzą do szkół ustanowieni urzędnicy pocztowych kas oszczędności i z kart oszczędnościowych wpisują sumy do książeczek oszczędnościowych. Sprawozdania szkolne w Anglji wykazują bardzo piękne i dodatnie rezultaty z działalności tych szkolnych kas oszczędności.

*) Sprawę tę omówiłem w artykule „Szkolne kasy oszczędności" a „Samopomoc młodzieży szkolnej" -- Kurjer Lwowski z dnia 1-go czerwca 1912 roku.

Jeśli władze szkolne, które wystosowały do nauczycielstwa okólnik w sprawie propagandy oszczędności (Okólnik Kur. Okr. Szk. Warsz. z dnia 27 sierpnia 1925 r. Nr. 195 ogłoszony w Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 13 z dnia 7 sierpnia br. § 130) chcą, by sprawa ta nie pozostała tylko na papierze, a wydała dodatnie rezultaty, nie powinny zwlekać i już rozpocząć na terenie szkolnym planowo-zorganizowaną akcję oszczędnościową.

W pierwszym rzędzie powołane do działania jest nauczycielstwo. Sprawę omawiać należy na konferencjach nauczycielskich i propagandę wśród młodzieży rozpocząć należy słowem i czynem. Plan, wzgl. program pracy opracowany być powinien wspólnie z pocztową kasą oszczędności, a w najbliższym czasie szkolne kasy oszczędności winne już pracować.

Warszawa.

G. Hecht
Kierownik szkoły.

(Przypisek)

W ostatniej chwili dowiadujemy się, iż pod przewodnictwem dyrektora miejskiej kasy oszczędności w Warszawie p. Szczepkowskiego odbyły się posiedzenia w sprawie zorganizowania w myśl rozporządzenia p. ministra wyznań rel. i ośw. publ. szkolnych kas oszczędności. W obradach uczestniczyli delegaci z ramienia miejsk. kasy oszczędności i kierownicy szkół średnich i handlowych. Celem obrad było opracowanie statutu szk. k. o., a jak nas zapewniają, ma akcja ta być rozpoczętą w najbliższych dniach.

G. Hecht.

Życie zawodowe.

KOMUNIKAT.

Dla uniknięcia niewygód w czasie liczniejszych zjazdów (egzaminy, zjazdy wojewódzkie) prosimy koleżanki i kolegów, pragnących korzystać z noclegów w Ognisku, o zabieranie z sobą koca, jaśka, ręcznika i mydła, Ognisko bowiem nie posiada tych rzeczy w dostatecznej ilości.

Łódź, dnia 5-go grudnia 1925 roku.

Zarząd Ogniska Łódzkiego
Z. P. N. S. P.

KOMUNIKAT.

Zarząd Łódzkiego Oddziału Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich wystąpił pierwszy z inicjatywą złożenia hołdu Stefanowi Żeromskiemu, nawiązując w tej sprawie porozumienie ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Odnośne wzmianki w prasie codziennej ukazały się dnia 24 listopada r. b., przyczem termin Akademji projektowaliśmy pomiędzy 8 a 12 grudnia. Jednocześnie zaprosiliśmy jako prelegenta p. J. Kadena-Bandrowskiego.

W toku przygotowań do projektowanej przez nas Akademji zostaliśmy zaskoczeni zaproszeniem na posiedzenie komitetu, organizowanego przez kierownictwo Instytutu Nauczycielskiego T. N. S. W. Na to posiedzenie zostaliśmy zaproszeni wraz z wieloma innemi organizacjami, **a więc nie w charakterze pierwszych inicjatorów.** Natomiast zaproszenie zostało

nam nadesłane dnia 24 listopada, gdy wspomniane zebranie organizacyjne wyznaczone zostało na dzień 26 listopada.

Zestawienie tych dat wskazuje, że nie pozostawiono nam czasu na porozumienie ze Związkiem P. N. S. P., z którym byliśmy związani naszą propozycją wspólnej akcji w tej sprawie.

Inicjatywę Instytutu Naucz. T. N. S. W. uznaliśmy za równoznaczną z inicjatywą T. N. S. W. I pomimo, że kierownikiem tej instytucji, prowadzonej przez T. N. S. W., jest p. T. Czapczyński, naczelny wizytator szkół średnich, jako organizacja nauczycielska uważamy się za równorzędną z T. N. S. W.

Wobec zignorowania nas jako, inicjatorów, przez kierownictwo Instytutu Naucz. T. N. S. W., w komitecie, przez niego organizowanym, udziału nie wzięliśmy i żadnego delegata do tegoż Komitetu nie wysłaliśmy.

Łódź, dnia 12 grudnia 1925 roku.

Zarząd Oddziału Łódzkiego
Z. Z. N. P. S. Śr.

Kursy Rolnicze im. St. Staszyca.

Listowne nauczanie rolnictwa.

Jak już donosiliśmy, w pierwszych dniach listopada r. b., powstały w Warszawie „Kursy rolnicze im. Stanisława Staszica", które się odbywają drogą korespondencji i są podzielone na 240 wykładów, rozsyłanych w ciągu dwu zimowych semestrów po 6 tygodniowo. Uczestnicy Kursów prócz ścisłego rolnictwa systematycznie przechodzą szczegółową hodowlę, ogrodnictwo, warzywnictwo, pszczelnictwo, budownictwo wiejskie i wiele innych tak ważnych dla każdego rolnika przedmiotów. Wykłady piszą Pp.: Dr. Leonard Bartnicki, starszy asystent Państwowego Instytutu Meteorologicznego, Sławowir Miklaszewski, prof. Politechniki Warszawskiej, Stanisław Leśniowski, dyrektor Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, inż. Stefan Biedrzycki, prof. Szkoły Głównej Gospod. Wiejsk., Dr. Marceli Rożański Kierownik Sekcji Nasiennej Centr. Towarzystwa Rolniczego, Inż. Stanisław Turczynowicz, prof. Szkoły Głów. Gospod. Wiejsk., L. Dobrzański, Prof. Szkoły Głównej Gospod. Wiejsk., Inż. Mieczysław Kwasieborski, Inspektor Hodowlany Centr. Tow. Rol., Dr. Jan Rostafiński, Prof. Szkoły Głównej Gosp. Wiejsk., Stanisław Schuch, Inspektor Okręgowy Zarządu Stadnin Państwowych, Dr. Franciszek Staff, Prof. Szkoły Głównej Gospod. Wiejsk., Maurycy Trybulski, referat Ministerstwa Rolnictwa, Edmund Jankowski, prof. Szkoły Gosp. Wiejsk., F. Rożyński, Radca Minist. Roln. i D. P., Stan. Brzósko, Prezes Naczel. Związku Tow. Pszczelniczych, Henryk Ohrt, Dyrektor Biura Rachunkowości Rolnej Centr. Tow. Roln., Dr. Feliks Wadowski, referent Ministr. Ref. Roln., Inż.-architekt Bogumil Rogaczewski, Inż. Melchjor Nestorowicz, Prof. Politech. Warsz. i wielu innych powszechnie znanych i cenionych profesorów i pionierów naszego rolnictwa. — Korzystanie z tak świetnych wykładów jest wielce ułatwione bo ukończenie pełnej szkoły powszechnej lub 4 klas gimnazjum wystarcza już do przyjęcia. Kursy zasadniczo trwają dwa zimowe semesty, a ze względu na ich korespondencyjny charakter, zaczynać je można w każdym czasie.

Na kursy wyżej wspomnianej powinni się zapisać wszyscy ci, którym brak teorji gał się we znaki, którzy by chcieli ułatwić sobie pracę zawodową w administracji rolniczej, którzy by, przez uzupełnienie swej fachowej wiedzy, chcieli zwiększyć dochodowość swego gospodarstwa i tem samem przyczynić się do podniesienia ogólnego dobrobytu w kraju.

Zapisy przyjmuje i bliższych informacyj udziela Zarząd Kursów im. Stan. Staszica, Warszawa, ul. Nowy Świat 22, m. 34.

Recenzje.

„Kształt i Barwa" — rocznik IV Lwów — organ „Powszechn. Stow. Nauczycieli Rysunków" przynosi materjał bardzo nierówny pod względem wartości. Wład. Gostyński (Lwów) podaje metodykę rzeczy zdrożnej ze stanowiska dydaktycznego, a mianowicie: Jak w szkole powsz. nauczyć dziewczynki zdobić teczki pisankowemi zdobinami?

Czy dziewczynie wiejskiej przyjdzie na myśl powtarzać ornamenty wycinankowe w hafcie lub hafciarskie w ceramice, a pisankowe w kwiatach z kolorowej bibuły?

Właśnie sztuka ludowa daje nam przykład ścisłej zależności ornamentu od narzędzia, materjału, techniki i celu zastosowania. Nie docenia tego autorka, to też nic dziwnego, że w rezultacie otrzymała teczki z sztucznemi, szablonowemi i wcale nie „narodowemi" lub „ludowemi" zdobinami. Podział uczenic na: bardzo zdolne, średnio zdolne i niezdolne jest nazbyt wygodny.

Adam Borkowski (Mława) wielbi „wycinanki" ludowe i wogóle sztukę ludową, jako „nieprzebrane źródło natchnień dla każdego artysty", jednak w uwielbieniu autora brak realnych wskazówek, jak i o ile szkoła korzystać winna z ludowego zdobnictwa. Jest to rzecz ważna i naogół rozstrzygana wadliwie — choćby przypomnieć lekcję metodyczną p. Wład. Gostyńskiej.

Norwidowski wyrzut „Wy uwielbiacie — cenić nie umieciel" odnosi się dobrze do wszystkich bezpłodnych zachwytów nad ludową sztuką. A jednak, ko zna tę sztukę? Ilu pracuje nad jej poznaniem? Kto pomnaża materjał etnograficzy w polskich muzeach? Kto celowo zużytkowuje go w nauce szkolnej? — Wielka dziedzina nieodrobiona. Gołosłowni entuzjaści — do roboty! Samym zachwytom A. Borkowskiego trudno uwierzyć — po przeczytaniu zdania o ludowych emaljach (!) w Polsce.

Frazeologiczny charakter ma artykuł Józefa Tora (Mysłowice) o „Znaczeniu nauki rysunków". Niezbyt fortunny pogromca Kerschensteinera, zwolennik systematycznej nauki rysunków już na I oddziale (!), wojuje przeciw „politowania godnym pseudoklasykom — filologom" o to, że rysunki, gimnastykę, muzykę i „roboty zręczności" uważają za „michałki". Rzecz niepoważna.

Wartościową część Kształtu i Barwy stanowi „Rozwijanie twórczości i wyobraźni" Feliksa Rolińskiego (Warszawa). Artykuł, obrazowany bogato 24 rysunkami dzieci od I — VI oddziału, wypowiada się za rozwijaniem twórczości w duchu indywidualnym. Jest to zadanie i podstawa nauki rysunków oraz środek do poznania duszy dziecka. Zupełnie słusznie oświadcza się autor przeciw rysowaniu na najniższym stopniu nauki tylko dwuwymiarowych przedmiotów, przeciw systematycznej nauce perspektywy, a natomiast za rysunkiem ilustracyjnym, jako ważnym czynnikiem w rozwijaniu wyobraźni przestrzennej. Metodyka nauki ornamentu, wedle autora, opierać się może: 1) na pierwowzorze wziętym z natury, po przestudjowaniu i zbadaniu jego budowy i cech charakterystycznych, a służyć będzie jako motyw do komponowania, pojęty naturalistycznie, bądź indywidualnie, 2) na tworzeniu pod wrażeniem obserwowanych motywów budowych, podkreślając swojski charakter ornamentu, 3) może być zupełnie dowolna, bę-

dąca wytworem fantazji danej jednostki. Przeciw pierwszemu kierunkowi zaooponować należy usilnie. Współczesna Międzynarodowa Wystawa w Paryżu dowodzi niezbicie, iż szkoły Zachodniej Europy doszły do martwych form secesyjnych i beznadziejnej banalności ornamentu, właśnie dzięki stylizowaniu naturalistycznych rysunków. W obecnych warunkach dyskutować można, czy nauką ornamentu kierować ma ludowość i swojskość, czy intuicja twórcza, czy materjał, technika i cel zastosowania (metoda K. Homolacsa), czy wreszcie wszystkie czynniki razem.

Drugim poważnym artykułem jest „Ruch obecny", pióra Stan. Matzkego (Lwów), redaktora „Kształtu i Barwy".

Wyjątkami z programów włoskich, czechosłowackich i niemieckich dowodzi autor „ważności podnoszenia do artyzmu wszelkiego nauczania", „rzeźkiego badania żywego zawsze ducha ludu" (Włochy) oraz „rozwijania sił twórczych, poczucia kształtu, smaku i zmysłu sztuki — zaznajamiania z dziełami ojczystemi, związkiem ze sztuką starszą oraz kulturą ludów innych" (Niemcy).

Zapoznawanie się z wzorami obcemi jest pożyteczne, byleby nie łączyło się z uwielbianiem cudzoziemskich haseł, które bankrutują w praktyce. W Polsce mamy bogate źródła metod i te poznać należy. Wystawa paryska dowiodła ich wyższości nad metodami zach.-europejskiemi. Uczmy się od siebie, a pozwólmy innym narodom uczyć się od nas.

Zeszyt zamyka obfity dział sprawozdań i przeglądu literatury fachowej. Kilka reprodukcji zupełnie nie związanych z tekstem. Wydawnictwo staranne w zewnętrznej szacie.

Tadeusz Seweryn.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka — 150 zł., 2-ga okładka — 100 zł., 3-cia okładka — 80 zł.. 4-ta okładka — 100 zł. Przed tekstem: strona 120 zł., 1/2 str. — 65 zł., 1/4 str. — 40 zł. Za tekstem: strona — 100 zł., 1/2 str. — 50 zł., 1/4 str. — 35 zł., 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. Wydawca w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarząd Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85.